

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НПУ імені М.П.Драгоманова



ПСИХОЛОГІЯ

Серія 12

Випуск 6 (30)

Частина II

Київ - 2005

УДК 371.015.(06)
ББК 88.78я54
П 86

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологія 36. наукових праць. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. II. – 325 с.

Збірник містить наукові праці з теоретичних проблем психології, особливостей організації навчально-виховного процесу в школі, особистісного зростання на різних вікових етапах та професійного становлення спеціаліста. У цьому випуску представлені статті учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”, співорганізаторами якої виступили Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, кафедра психології НПУ імені М.П. Драгоманова, лабораторія психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України, кафедра соціальної та практичної психології ЖДУ імені Івана Франка, кафедра педагогіки і психології ЖОІППО.

Редакційна рада:

В.П.Андрущенко

доктор філософських наук, професор, академік АПН України, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова (*голова Редакційної ради*)

А.Т.Авдієвський

Почесний доктор, професор, академік АПН України

В.П.Бех

доктор філософських наук, професор;

О.В.Биковська

кандидат педагогічних наук, доцент

В.І.Боніф

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Г.І.Волинська

доктор філософських наук, професор, академік У АПН(*заступник голови Редакційної ради*)

А.П.Грищенко

доктор філологічних наук, професор, академік АПН України

П.В.Дмитренко

кандидат педагогічних наук, професор

І.І.Дробот

доктор історичних наук, професор

М.І.Жалдак

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Л.І.Манько

доктор філологічних наук, професор, академік АПН України

О.Г.Мороз

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

О.С.Падалка

кандидат педагогічних наук, професор

В.М.Синьов

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України

В.К.Сидоренко

доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України

М.І.Шкіль

доктор фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

М.І.Шут

Відповідальні редактори

Долинська Л.В., кандидат психологічних наук, професор

Редакційна колегія

Максименко С.Д., дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор.

Скрипченко О.В., почесний дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор.

Чепелева Н.В., член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор.

Говорун Т.В., доктор психологічних наук, професор.

Приходько Ю.О., доктор психологічних наук, професор.

Фомічова Л.І., доктор психологічних наук, професор.

Титаренко Т.М., доктор психологічних наук, професор.

Долинська Л.В., кандидат психологічних наук, професор.

Збірник зареєстровано у Державному комітеті телебачення і радіомовлення України.

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації від 01.06.2004.

Серія КВ № 8818.

*Схвалено рішенням Вченої ради
НПУ імені М.П.Драгоманова*

Розділ І. СОЦІАЛЬНІ ТА ОСОБИСТІСНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ТА ОБДАРОВАНОСТІ

©2005

Г.В. Ложкин, Н.Ю. Волянюк (г. Киев)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ

Постановка проблемы. Проблема качества жизни как предмет научных исследований, имеющих реальную практическую цель, стала актуальной в 60-х годах XX века в связи с социальным кризисом «общества потребления» в наиболее развитых странах [4]. Возникла необходимость смены доминанты жизненных ценностей населения с материального благополучия на культурное развитие, укрепление здоровья, улучшение экологических и других условий жизни, формирование партнерских отношений между людьми. Совокупность всех этих ценностей и интересов трактовалась как качество жизни. Были предложены разные определения этого понятия, разработаны некоторые показатели и критерии, в том числе отражающие психологические аспекты жизнедеятельности людей. До недавнего времени психологическое содержание качества жизни сводилось к субъективным оценкам удовлетворенностью жизнью и эмоциональным переживаниям ее разных сторон. Операционализация психологических факторов качества жизни и их осмысливание позволило прийти к тому, что под качеством жизни следует понимать обобщенное свойство соответствия всех элементов и процессов жизни потребностям, ценностям, установкам и целям носителя жизни, которое проявляется в его переживаниях, оценках, в поведении (поступках) и состояниях. Базовыми потребностями, естественно, являются биологические, определяющие физиологическую основу жизни, а все остальные – факторы психологические

Достаточно очевидным является психологическое содержание элементов и процессов жизни. Элементы жизни включают в себя самого носителя жизни, среду и инструменты. Носитель жизни – индивид представляет собой «сплав» биологического объекта и субъекта. Свойства последнего – психологические. Среда состоит из среды природной, антропогенной (искусственной) и социальной. Последняя в основе является психологическим фактором, а другие виды среды определенным образом воздействуют на психику. Инструментами по отношению к жизнедеятельности являются используемые людьми природные ресурсы, материальные «усилители» психомоторной интеллектуальной деятельности людей и информационные средства. К психологическим факторам здесь относятся, прежде всего, информационные средства, а кроме того – те характеристики любых инструментов, которые определяют их согласование с

психологическими и психофизиологическими возможностями человека. Все это требует творческого подхода к использованию и созданию инструментов жизни. Процессы жизни в контексте представлений о качестве жизни целесообразно классифицировать на вегетативные, репродуктивные и деятельностные (в разных сферах жизнедеятельности: личной, семейной, трудовой, социальной, игровой, учебной, спортивной). Психологические факторы в той или иной форме присутствуют во всех названных процессах, но наибольший вес они имеют в деятельностных процессах.

Таким образом, получается, что все психические явления так или иначе «задействованы» в формировании того обобщенного свойства жизни, которое интерпретируется как качество жизни. Более того именно они представляют собой специфически человеческую часть критериальной основы качества жизни. Однако для того, чтобы психологическое знание оказалось действенным по отношению к проблемам качества жизни, констатации этого факта совершенно недостаточно. Необходимо операционализировать эти знания таким образом, чтобы они позволяли и качественно и количественно оценивать качество жизни отдельных лиц, социальных групп, прогнозировать динамику этого свойства жизнедеятельности.

Цель исследования – определение структуры и номенклатуры показателей, используемых при исследовании качества жизни людей.

Результаты и их обсуждение. Структура психологического феномена «качества жизни» представляет собой иерархическую систему показателей, которые образуют три блока: здоровье, благосостояние и социально-личностное благополучие. Основным блоком по насыщенности психологическими факторами является последний блок. Сущность блока «социально-личностное благополучие» видна из рассмотрения его состава на более глубоком уровне декомпозиции. Он складывается из психологического потенциала, профессионального самочувствия и самореализации субъекта в той или иной профессии.

Под социально-психологическим потенциалом понимается совокупность свойств личности, определяющих ее способность к продуктивной жизнедеятельности в направлении повышения качества жизни, собственной устойчивости. Этот обобщенный потенциал образуется из четырех частных потенциалов: демографического, психологического, культурного и социально-политического. Смысл показателя «социально-психологический потенциал» субъекта жизни состоит в том, что он определяет первичный аспект качества жизни – ощущение субъектом своей жизненной силы (вitalности), возможности активно действовать и решать свои жизненные проблемы. Среди компонентов этого комплексного показателя основным является психологический потенциал.

Под психологическим потенциалом субъекта понимается системное свойство, возникающее на базе агрегации его психологических и психофизиологических свойств. Этот показатель основан на известной социально-когнитивной теории личности А.Бандуры и У.Мишела. Из нее вытекает, что психическое и физическое благополучие человека в значительной мере зависит от чувства личной эффективности (компетентности, само эффективности). Доказано, что люди, имеющие высокий уровень этого чувства, достигают в жизни большего, легче справляются со стрессом, у них лучше здоровье и преобладает хорошее настроение. Есть и другие литературные данные, свидетельствующие о том, что психический статус человека, а не только здоровье, лежит в основе субъективной стороны качества жизни. В одном из социологических опросов психологической направленности было выявлено, что наиболее значимыми факторами являются: «здоровье» – 22 % ответов, «уверенность в себе» – 19%, «любовь» – 16 %, далее по порядку значимости идут: «счастливая семейная жизнь», «наличие друзей», «материально обеспеченная жизнь», «интересная работа». Как видно, «уверенность в себе», а это один из главных элементов психологического потенциала, стоит на втором месте после «здоровья». «Материальная обеспеченность» занимает лишь шестое место [1].

В качестве базовой номенклатуры показателей психологического потенциала, которые можно реально использовать для оценки качества жизни были отобраны несколько единичных показателей, имеющих психологический смысл. Такими, прежде всего следует считать:

- психологическую устойчивость, уровень развития которой обуславливает толерантность к профессиональному стрессу;
- самооценку, которая определяет степень собственных возможностей;
- ощущение социальной поддержки;
- личностную референтность, т.е. личностную значимость для окружающих;
- уровень конфликтности, т.е. построение контактов с окружающими;
- моральную нормативность, которая характеризует степень ориентации на нормы и правила.

Можно предположить, скорее даже утверждать, что способность к накоплению психологического потенциала является не столько индивидуальным, сколько личностным свойством. По качественному признаку набор показателей психологического потенциала у всех одинаков, однако имеются существенные различия в динамике и механизмах регуляции

Почему же возник интерес к проблеме психологического потенциала?

Интерес к ресурсоподобным свойствам психики связан, во-первых, с принципиальной ее ограниченностью, которой располагает человек в каждый момент времени; во-вторых, с возможностями гибкого распределения и перераспределения человеком этих средств между разными каналами регуляции своего поведения. В качестве резерва и может выступать некий потенциал, обеспечивающий устойчивый уровень выполнения определенной деятельности, а также творческое построение межличностных коммуникаций[2].

Представление о психологическом потенциале пока не устоялось, но позволяет говорить об иных явлениях, психологических по сути. Одним из таких явлений следует рассматривать профессиональное самочувствие. Выражением профессионального самочувствия является эмоциональное равновесие. Это не только ситуативное состояние психики, но и результативный процесс взаимодействия личности и среды, который можно описать через доминирующие эмоциональные переживания.

Эмоциональное равновесие, например, учителя формируется путем возникновения и угасания положительных и отрицательных эмоциональных связей. На основе их анализа можно судить о профессиональном самочувствии. Интерактивный характер педагогической деятельности обогащает учителя. Но неизбежным явлением при этом выступает чрезмерная напряженность, озабоченность, профессиональная неустойчивость, которые могут привести к профессиональному пресыщению. Находясь в стенах педагогического университета нельзя не отметить, что учитель испытывающий профессиональное пресыщение, не в состоянии, и вряд ли желает решать задачи по развитию личности. Потеря веры в результативность своей работы приводит к нарушению эмоционального равновесия. Частое ощущение себя несчастным, постоянная неудовлетворенности ощущение вероятной опасности характеризуется тревожностью, а появление ситуативной тревожности можно рассматривать как внутреннее условие нарушения эмоционального равновесия. Качество постоянной (личностной) тревожности в значительной мере определяет профессиональное самочувствие учителя.

Данные исследований указывают на тот факт, что относительно низкая личностная тревожность наблюдается у молодых учителей в школе (с небольшим стажем работы), самая высокая – у учителей предпенсионного возраста. Гендерные различия проявляются в том, что тревожность у мужчин ниже, чем у женщин, а вот наиболее высокая тревожность у инспекторов и методистов. Тревожность учителя зависит

и от учебной нагрузки. Наибольшую тревожность имеют учителя с учебной нагрузкой, соответствующей норме. Наименьшую – учителя с учебной нагрузкой ниже нормы. Из исследований связи стиля руководства учителя с уровнем тревожности, выяснилось, что тревожность автократа, как правило, самая высокая.

Общим основанием изменения профессионального самочувствия вызванного внешними условиями, является распад целостного отражения по механизму перестройки доминантных отношений между основными уровнями процесса психологического отражения. Изменение психического состояния вызывает нарушения осознания педагогической ситуации вначале на операционном, а затем на оценочном уровне значимости и, наконец, на смысловом. Это проявляется в виде смены субъективного отношения к отражаемой ситуации или смены мотивов по отношению к решаемой задаче. Чрезмерная психическая активация сама по себе может ослаблять профессиональные умения, что приводит к «психическому выгоранию» [3]. Процесс «выгорания» длится определенное время и проходит несколько стадий (этапов): утрата индивидуальности (размывание портрета), недооценка личного вклада (личностная редукция), изоляция (снижение контактов), конфликтность как на внутрличностном, так и на межличностном уровнях, эмоциональное и физическое истощение.

Необходимо также отметить, что широкое распространение получило определение здоровья как полное физическое, духовное и социальное благополучие человека. Это привело к тому, что в некоторых работах почти все психологические факторы качества жизни трактуются в рамках понятия «здоровье», однако следует четко различать базовую часть жизнедеятельности человека – саму жизнь в биологическом смысле и нормальное состояние психики, как основы активно-созидательной жизнедеятельности. Одним из проявлений качества жизни являются изменения состояния людей, в том числе и выходящие за рамки нормального здоровья. Показатели таких состояний, естественно, относятся к блоку «здоровье». Но есть много разных психических состояний – статусных (устойчивых) и функциональных (динамичных), которые представляют собой не только проявление того или иного качества жизни, но и являются психологическим фактором, формирующим это качество. Здесь следует упомянуть концепцию (модель) психологического благополучия Кэрл Рифф. Эта концепция заслуживает внимания с позиции уточнения состава психологических факторов, определяющих тот аспект качества жизни, который обусловлен состоянием самого носителя жизни – человека. Такими факторами являются шесть измерений психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с другими, автономность, компетентность, цели в жизни, личностный

рост. Операционализация перечисленных личностных факторов в дальнейшем может обогатить показатель психологического потенциала. Весьма значимыми для понимания существа качества жизни и его оценки могут быть и другие личностные качества людей. Наконец следует обратить внимание на еще один психологический фактор качества жизни, который прямо не вытекает из определения понятия «качество жизни», но имеет решающее значение для практических действий. Этот фактор – психологические (личностные) свойства того субъекта социального действия, который мог бы осуществить меры по улучшению качества жизни. Речь идет об элитарном субъекте, способном реализовать прогрессивную не только в экономическом и геополитическом но и в гуманитарном плане стратегию развития личности. Требования к свойствам такого субъекта включают: наличие «психологической и интеллектуальной» ориентации элиты на серьезные изменения и перемены в ценностях и целях развития, пассионарность и волю в решении назревших проблем. Ведущую роль в решении всех проблем должны играть психологические факторы и творческое их использование.

Выводы. Подводя итоги, можно заметить, что возрастание интереса к проблеме качества жизни является показателем стремления к развитию целостного взгляда на человека как субъекта жизнедеятельности. Операционализация этих знаний позволяет и качественно и количественно оценивать качество жизни отдельных лиц, социальных групп, прогнозировать динамику этого свойства жизнедеятельности.

Литература

1. Зараковский Г.М. Проблемы экономической психологии. – М.: Институт психологии РАН, Т.1., 2004. – С. 483-501.
2. Ложкин Г.В. Психологический потенциал квалифицированного спортсмена // VII Международный научный конгресс «Современный Олимпийский спорт и спорт для всех», – М.: РГУФКСТ, 2003. – Том 2. – С. 272-273.
3. Ложкин Г.В., Волянюк Н.Ю., Бузник А.И. Эмоциональный ресурс тренера-профессионала // Фізична культура спорт та здоров'я нації // Зб. наук. пр. – Випуск 5 /Редкол: К.П.Козлова (голова) та ін. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. – С.377-380.
4. Elkinton J. Medicine and the quality of life // Annals Int. Med. — 1966. — Vol. 63. — P. 711-714.

Стаття присвячена аналізу психологічних факторів якості життя людей. Зроблено спробу визначення структури і номенклатури показників, використовуваних при дослідженні якості життя людей. До них віднесено психологічну стійкість, самооцінку, відчуття соціальної підтримки, особистісну референтність, рівень конфліктності, моральну нормативність.

Статтю подано до друку 13.03.2005

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ТВОРЧОГО ВИРІШЕННЯ ЗАВДАНЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодення висуває нові вимоги до фахівців будь-якої галузі, надаючи пріоритетного значення таким особистісним якостям, як: уміння мислити; самостійно вирішувати проблеми, що виникають, творчо працювати; прагнення поповнювати знання; формувати та розвивати комунікативні навички тощо. Це повною мірою стосується й офіцерів-прикордонників які здійснюють оперативно-службову діяльність в складних умовах, що характеризуються активізацією діяльності злочинних угруповань, пов'язаною з незаконною міграцією, незаконним переміщенням через державний кордон людей, товарів і вантажів, контрабандою зброї, боєприпасів, засобів диверсій і терору, наркотиків. Виконання оперативно-службових завдань з охорони кордону припускає гнучкість і динамічність мислення, здатність не тільки досягати неухильного виконання прийнятих рішень, але вчасно відмовитися від неправильного або застарілого рішення [1].

Система підготовки офіцерів, що склалася в Державній прикордонній службі України (далі – ДПСУ), передбачає в основному формування у них командирських навичок і вмінь. В умовах зміни ціннісних орієнтацій, що відбулися в українському суспільстві, вона вже не може розв'язати всіх проблем професійно-управлінської підготовки офіцерів і тому вимагає науково-обґрунтованих коректив відповідно до нових соціальних і економічних умов.

Так, зокрема, вивчення системи професійної підготовки офіцерів, що склалася у Національній академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького (далі – академія) і органах охорони кордону, свідчить про її переважно професійно-технічну спрямованість, тоді як узагальнення відгуків про оперативно-службову діяльність випускників академії, атестацій і службових характеристик показує, що основні недоліки їхньої професійної діяльності пов'язані, передусім, з управлінським аспектом.

Все вищенаведене вказує на актуальність теми нашого дослідження й обумовлює необхідність підвищення професіоналізму охоронців державного кордону, у тому числі за рахунок творчого вирішення завдань управлінської діяльності, і, як наслідок, пошуку та запровадження в практику нових форм і методів навчання у навчально-виховний процес академії.

Управління іманентно властиве будь-якій спільній діяльності. Воно є найважливішою складовою частиною військової справи, при цьому управлінська діяльність офіцерів є невід'ємним компонентом їхньої

професійної діяльності. Управління у військовій сфері має свої специфічні риси, це виявляється в особливостях підготовки офіцерів до управлінської діяльності, що суттєво відрізняються від підготовки цивільних керівників.

Через те метою цієї статті є виявлення основних шляхів і умов підвищення ефективності формування і розвитку професійної готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності у слухачів академії.

Для досягнення зазначеної мети сформульоване таке завдання – на основі аналізу існуючої літератури та наукових джерел, вивчення процесу підготовки слухачів академії визначити основні шляхи формування і розвитку професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у практиці військової справи управлінська творчість завжди займала помітне місце. Цю проблему розв'язували А. Макаренко, В. Сухомлинський, Г. Костюк, Я. Пономарьов, В. Кан-Калик, Л. Виготський, М. Нікандров, В. Сластьонін, В. Моляко, П. Решетников, О. Сафін та багато інших. У численних працях видатних полководців і талановитих дослідників виражалися ідеї про неминуще значення вирішальної ролі начальників у керівництві життям і діяльністю військ, важливості оволодіння мистецтвом управління.

Петро І, О. Суворов, М. Драгомиров, Г. Жуков, М. Кузнецов, М. Фрунзе й інші воєначальники, а також такі видатні психологи, як М. Корф, Б.Теплов, П. Измєстєв, К. Платонов, П. Корчемний, М. Феденко й ін. особливу увагу звертали на розвиток необхідних для творчої діяльності управлінських якостей у військових керівників.

У чому ж сутність управлінської творчості? Творчість в управлінській діяльності – це мистецтво управління. Управління як мистецтво пов'язане зі спроможністю, здатністю офіцера-керівника вирішувати управлінські завдання неповторно з найменшою витратою сил і засобів, із високою результативністю[2].

Загальноновизнано, що необхідною умовою творчості у професійній діяльності є наявність певних особистісних властивостей. Так, для того, щоб творити, людина повинна мати відповідний рівень загальної і професійної освіти (розвитку), здібності, що пов'язані з умінням маніпулювати ідеями і розглядати їх під різними ракурсами, а також надзвичайну цілеспрямованість, яка виражається в стійкій високій мотивації, що мобілізує глибинні (сутнісні) сили особистості на досягнення мети [3].

В інтересах нашого дослідження, головною метою якого є виявлення основних шляхів і умов підвищення ефективності формування і розвитку професійної готовності до творчого вирішення

завдань управлінської діяльності в слухачів академії, було проведено цілеспрямоване вивчення положення справ в органах охорони кордону і навчально-виховному процесі академії.

Узагальнюючи причини труднощів з якими зустрічаються випускники академії, можна виділити: низький рівень спеціальних знань, необхідних для ефективного керівництва військовим колективом; низький рівень управлінських навичок і умінь; недостатня сформованість ряду управлінських якостей особистості, таких як управлінський такт, управлінська спрямованість, лідерський потенціал, вимогливість до себе й інших, що є виявами частини внутрішніх критеріїв ефективності навчання. Подальше дослідження в цьому напрямку показало, що низький рівень ефективності управлінської діяльності офіцерів-випускників академії можна пояснити тим, що їх готують переважно як військових фахівців, звертаючи передусім увагу на їхню військово-технічну підготовку.

З вищенаведеного можна зробити висновок про технократичний підхід до навчання слухачів. У цьому випадку вони формуються як офіцери-технократи, що не здатні в своїй більшості до ефективної управлінської діяльності.

Таким чином, вивчення процесу підготовки слухачів академії показало, що оптимізація процесу формування і розвитку професійної готовності офіцера-прикордонника до творчого вирішення завдань управлінської діяльності може здійснюватися за допомогою впровадження наступних форм і методів: а) профорієнтаційна робота в органах охорони державного кордону у тісному зв'язку з військовими психологами; б) визначення вихідного рівня сформованості професійно значущих властивостей особистості офіцера, що обумовлюють творчий характер управлінської діяльності, і використання отриманих даних у навчально-виховному процесі; в) психологічний супровід процесу професійної підготовки офіцерів на період навчання в академії; г) розширення курсу психології управлінської діяльності (теоретичний і практичний курс), який би міг надати майбутньому офіцеру-керівнику знання про те, які якості особистості є професійно значущими для подальшої служби на керівних посадах; у якій мірі необхідні якості сформовані в нього на теперішній момент, якими способами можна розвинути ті чи інші професійно значущі якості в ході підготовки до подальшої професійної діяльності в органах охорони державного кордону.

Цей курс надасть слухачам необхідний мінімум теоретичних знань про: поняття особистості в психології; професіоналізм; професійне й особистісне самовизначення; професійну творчість. Крім того, слухачі під керівництвом викладача проходять тестування по комплексній програмі психодіагностичних методик з метою виявлення рівня

розвитку креативності, товариськості, пристосованості, самооцінки, спрямованості мотивації, яка переважає. На цих заняттях, після проведеного тестування, слухачам повідомляється методика обробки результатів і викладач, який проводить заняття, дає пояснення про те, що виявляє високий, середній чи низький показник у проведеному обстеженні особистості.

Результати обстеження, за кожною методикою в процесі проведення занять, заносяться в спеціально розроблені бланки комплексної оцінки сформованості професійно значущих властивостей, на основі яких проводиться моніторинг розвитку професійно значущих властивостей у ході навчання й індивідуальне консультування слухачів. Як показала практика, проведення подібних консультацій з опорою на об'єктивні результати освоєння навчальних дисциплін, дає можливість досягти ефективного референтного впливу на установки слухачів та їхнє ставлення до необхідності розвивати свої особистісні якості, які є важливими для творчого вирішення завдань управлінської діяльності.

Дані, що отримані в ході занять з “психології управлінської діяльності” й обробки результатів вхідного контролю, надалі використовуються для:

- індивідуального консультування слухачів;
- моніторингу розвитку професійно значущих особистісних якостей офіцера-прикордонника що визначають готовність до творчого вирішення завдань управлінської діяльності;
- формування тренінгових груп (тренінги розвитку творчих здібностей, тренінги спілкування й тренінги інтуїції);
- виявлення груп “ризик”, що мають потребу в психологічній підтримці;
- консультування науково-викладацького й командного складу академії в процесі навчання слухачів, які потребують посередницьких послуг психолога;
- розробки рекомендацій слухачам-першокурсникам щодо адаптації до особливостей навчання в академії й умов життєдіяльності в період навчання, а також науково-викладацькому складу щодо методів надання допомоги слухачам в адаптаційний період.

Наступний етап – розвиток професійної готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності – може бути побудований у слухачів одним з наступних способів (залежно від стартового рівня професійно значущих властивостей і особистого бажання): а) тільки в ході навчально-виховного процесу; б) у ході навчально-виховного процесу і самостійної цілеспрямованої роботи із самовдосконалення; в) у ході навчально-виховного процесу і цілеспрямованої роботи із самовдосконалення в поєднанні з індивідуальними консультаціями психолога, що виконують координуючу функцію; г) у ході навчально-

виховного процесу та під безпосереднім керівництвом психолога

Однією з форм роботи над розвитком професійно значущих властивостей особистості офіцера-прикордонника під керівництвом психолога є тренінгова робота. На першому і другому курсах пропонується “Соціально-психологічний тренінг спілкування”, що розвиває компетентність спілкування. На ці тренінги ми запрошуємо насамперед тих, хто виявляє: труднощі у спілкуванні; високу тривожність; занижений рівень самооцінки і непевність у своїх можливостях.

Вибираючи для первісної тренінгової роботи саме соціально-психологічний тренінг спілкування, ми керувалися результатами вибіркового опитування слухачів першого курсу. Причому, 80% опитаних на питання про те, які професійно значущі властивості вони хотіли б розвинути в себе у першу чергу, відповіли: “Уміння спілкуватися”, 73% слухачів, що брали участь в опитуванні, вказали, що навчально-виховний процес академії не сприяє достатньою мірою розвитку та формуванню вищеназваної якості, і 85% опитаних відзначили, що вони мають бажання відвідувати спеціальні заняття, які розвивають комунікативну компетентність. Виправдовує себе, як показує досвід, проведення курсу соціально-психологічного тренінгу спілкування в руслі основного навчально-виховного процесу, паралельно йому.

Тренінгові заняття можуть бути спрямовані як на корекцію, так і на формування та розвиток життєво важливих якостей, конструктивних форм взаємодії в процесі здійснення командиром (начальником) управлінської діяльності. Крім того, у дослідженнях Л. Петровської переконливо розкритий істотний вплив комунікативних умінь на академічну успішність, суспільну активність слухачів. Вони (ці вміння) сприяють кращій адаптації до нових соціальних умов і статусу, знижують рівень тривожності (ситуативний і частково особистісний) [4].

Тренінг спілкування – це вид групової психологічної роботи, що спрямований на набуття знань, умінь і навичок, корекцію й формування установок, необхідних для успішного спілкування.

За результатами опитувань, проведених на заключних заняттях тренінгу, 95% учасників відзначають зміни, що у них сталися. З них: 40% відзначають, що вони стали краще розуміти людей і довіряти їм; 20% – більше довідалися про самих себе; 15% – стали більш вільними в спілкуванні, розкутими; 15% – набули вміння вільно висловлювати свої думки; 10% – відзначають, що для них стало важливим розуміти думки і почуття іншої людини.

Рівень тривожності у переважної кількості учасників тренінгу знижується до норми по його закінченні. Покращуються результати за іншими показниками (емоційність, агресивність, сенситивність тощо).

На наш погляд, соціально-психологічний тренінг спілкування є ефективним засобом психологічного впливу, що дає можливість розв'язувати широке коло завдань у сфері формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності. Тренінг необхідний і для вирішення низки інших практичних проблем. Тому є сенс включати його в різні ланки навчально-виховного процесу академії.

Враховуючи отриманий у ході дослідження емпіричний матеріал і спираючись на концепцію психологічного механізму творчості В. Моляко [5], можна виділити у структурі та змісті професійної готовності офіцерських кадрів до творчого вирішення завдань управлінської діяльності дві групи психічних утворень: такі, що постають спонукувачами поведінки і такі, що складають виконавчий компонент у психічній регуляції поведінки. Хоча професійна готовність являє собою цілісне утворення, спонукачем до творчої управлінської діяльності можна вважати мотиваційно-ціннісний компонент готовності, а як виконавчий компонент правомірно розглядати знання, здібності, уміння, особливості характеру і розумових процесів, тобто те, що утворює когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти професійної готовності до творчої управлінської діяльності (рис. 1).

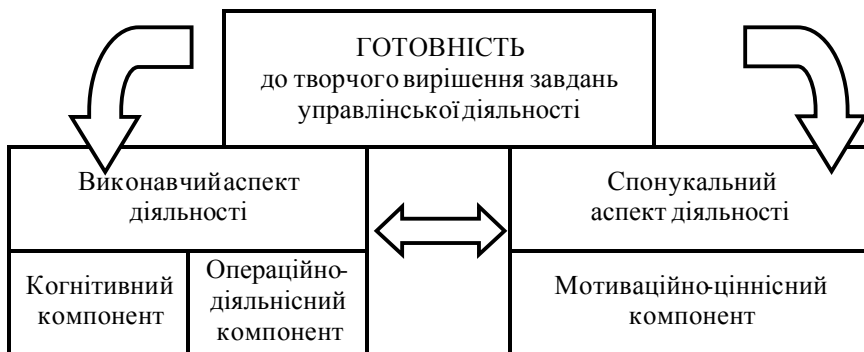


Рис. 1. Структура готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності

Для розвитку мотиваційно-ціннісного компоненту до високого рівня необхідний, як мінімум, вихід із кризи трудової мотивації. На розвиток інтересу до подальшої військово-професійної діяльності значний вплив, як свідчать опитування слухачів, здійснюють колективи провідних кафедр, їхня захопленість, професійна компетентність, тісний зв'язок з органами охорони державного кордону.

Когнітивний компонент професійної готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності розвивається шляхом спільних зусиль слухача, який має інтерес і схильність до управлінської

діяльності, та висококваліфікованого і зацікавленого в результатах своєї діяльності колективу викладачів.

Розвиток операційно-діяльнісного компоненту професійної готовності до творчого вирішення завдань управлінської діяльності залежить як від інтересу слухача до самопізнання і саморозвитку, так і від наявності в академії науково-викладацького складу, який володіє необхідними методичними і психологічними знаннями і сучасними методами викладання, що розвивають креативність і професійне спілкування офіцерів і дають можливість формувати адекватну самооцінку майбутнього офіцера-керівника. Значну допомогу у формуванні професійної готовності до творчої управлінської діяльності, особливо операційно-діяльної її складової, міг би зробити в академії відділ професійного добору та психологічного забезпечення, що займається психологічним супроводом слухачів і має можливість обґрунтовано корегувати навчально-виховний процес і надавати допомогу у складних ситуаціях.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури та цілеспрямоване вивчення положення справ в органах охорони кордону і навчально-виховному процесі академії дозволило визначити основні шляхи й умови оптимізації процесу формування і розвитку професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності.

Враховуючи все розглянуте вище, вважаємо, що перспективними для подальших досліджень у даному напрямку є експериментальна перевірка визначених шляхів і умов оптимізації процесу формування і розвитку професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності.

Література

1. Будник С. М. Проблеми розвитку творчої індивідуальності слухачів у навчально-виховному процесі вищого військового навчального закладу // Збірник наукових праць № 30. Частина II (Спеціальний випуск). – Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. – С. 37).
2. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира. Навчальний посібник. – Хмельницький: Академія ПВУ, 1997. – 149 с.
3. Щербаков А. И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя. – Л., 1980. – С. 43.
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
5. Моляко В.А. Концепция творческой одаренности // Первые международные научные Ломовские чтения. – М., 1992. – С. 102-104.

В статті аналізуються деякі аспекти розвитку професійної готовності офіцерів-пограничників до творчому

решению заданий управленческой деятельности. Доказывается, что развитие операционально-деятельностного компонента профессиональной готовности к творческому решению заданий управленческой деятельности зависит как от интереса слушателя к самопознанию и к саморазвитию, так и от научно-преподавательского состава академии.

Статтю подано до друку 21.03.2005.

©2005

О.В. Вдовиченко(г. Одесса)

РИСК КАК СУЩНОСТЬ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Обрести силу личности можно только одним способом: раскрыв и осознав суть своей натуры – свой творческий потенциал. Человек – это бездонный резервуар жизненной энергии. Не давая этой энергии выхода, не реализуя её, мы не приносим никакой практической пользы ни себе, ни окружающим. Есть старая поговорка: «Что толку от спички, если она мокрая и не загорается»? Так же дело обстоит с творческим потенциалом человека: нереализованный, он совершенно бесполезен. На наш взгляд, любая деятельность человека, любой поступок несёт в себе долю как мотивированного так и немотивированного риска. Сочетание риска и творчества на данный момент не является предметом исследований, мы лишь прикоснулись к этой проблеме, но в процессе работы отметили актуальность и познавательную ценность для профессиональной деятельности, в дальнейшем предполагаем изучать её не только теоретически, но и выдвигать ряд эмпирических задач.

В данной работе мы раскроем роль риска в творческом процессе. Конечно это будет сложно, так как до недавнего времени риск рассматривался только как отрицательный феномен, который несет в себе что-то отталкивающее и не предполагает ничего позитивного в любой деятельности, а в творческой и совсем абсурден. Однако мы постараемся показать, что риск – это удел именно творческого человека, который вносит новизну, инициативу, делает любую деятельность интересной.

В современной психологической литературе проблема риска, несмотря на свою теоретическую и практическую ценность, исследуется недостаточно (В.А.Абчук, А.П.Альгин, В.А.Бункин, Ю.Козелецкий, В.А.Ойгензихт, В.А.Петровский, Т.В.Корнилова и др.). Важным для познания психологической сущности риска является не только выяснение тех механизмов и условий, отражающихся в основе его проявления, но и конкретных обстоятельств и ситуаций, в которых реализуется действие риска.

Понятие «риск» отражает особый «срез» деятельности и общественной жизни в целом. Риск обычно проявляет себя в

продуктивной деятельности. Эта сторона риска раскрывается в содержании понятий «новое», «инициатива», «интуиция», «творчество».

Особое место в процессе принятия решений, связанных с риском, отводится интуиции. Слово «интуиция» происходит от латинского *intueri* – пристально, внимательно смотреть. Само понятие характеризуется как основанное на предшествующем опыте человека чутьё (проницательность), позволяющее непосредственно постигать истину без обоснования с помощью доказательства [5: 142]. Значит, это есть способ постижения истины, а в нашем случае – выбор наиболее эффективного решения без аргументированного доказательства, то есть риск.

Интуитивное определение вероятности, выработанное человеком в ходе многовековой эволюции, не раз выручало его в сложных опасных ситуациях, которые субъект принимал, то есть рисковал. Принимая решение «что лучше», «что быстрее», «какова мера опасности», люди, сами того не ведая, часто основывают свой выбор на интуитивной вероятностной оценке. «Безопаснее поездом, чем самолётом». «Поеду-ка я трамваем, автобуса не дожидаться». «Сегодня стоит надеть плащ». Во всех этих решениях явно просматривается учёт возможности случая. С интуитивным определением вероятности риска связан так называемый «принцип практической уверенности». Принцип этот можно сформулировать так: «Если уверенность события, связанного с риском, мала, то следует считать, что в однократном эксперименте – в данном конкретном случае – это событие не произойдёт. И, наоборот, при большой вероятности события следует ожидать» [1: 53].

В повседневной жизни мы при оценке возможного риска, сами того не подозревая, широко пользуемся этим важным принципом. Собираясь ехать в отпуск пароходом, мы уверены, что нас доставят до места в целости и сохранности: не пишем завещание, даём телеграмму с просьбой встретить и т.п. Тем самым мы интуитивно принимаем, что вероятность аварии парохода практически равна нулю – событие невозможное, хотя эта вероятность всегда имеет некоторое, правда, весьма небольшое, но всё же отличное от нуля значение. Вероятность же нашей доставки до места соответственно принимается равной единице – событие это считается достоверным. Оценивая практическую возможность или достоверность события и принимая на этой основе решение, мы, однако, не всегда связываем свой выбор с предельными, крайними значениями вероятности. Величина вероятности, которая нас практически устраивает, зависит от того, какова важность последствий принятого нами решения. Решение надеть плащ может быть принято и в том случае, если вероятность дождя, скажем, 70-80%. Но вряд ли мы рискнём прыгнуть с парашютом, узнав, что у него такая же – 70-80% - безотказность. Интуитивная оценка вероятности, далеко не всегда

может служить основой для принятия рискованного решения.

К сожалению, механизм интуиции ещё не изучен до конца, что, естественно, даёт повод воспринимать её несколько настороженно. Однако ориентация только на интуицию – это явно недостаточно и предшествующий опыт, и здравый смысл сбрасывать со счетов нельзя.

Интересно отметить, что определённую положительную роль играет создание риска в трудовой деятельности. В этом аспекте может быть использован или игровой, или творческий путь. Проиллюстрируем их различия на примере работы водителя автомобиля. Представим ситуацию, в которой человек обучается вождению автомашины. Он испытывает волнение от ошибок, неудач и в то же время радость от успехов. По истечении какого-то времени у него вырабатываются необходимые навыки управления автомобилем. Он выполняет многие операции автоматически, не особенно задумываясь над своими действиями. Порой это приводит к тому, что интерес к освоенной деятельности начинает падать. Для поисков источников удовлетворения осуществляемой деятельностью человек может стать на путь преднамеренного её усложнения. Это делается с целью повышения эмоциональной привлекательности работы. Например, водитель получает радость от того, что способен успешно выполнить обгон не только на широком участке дороги, как он обычно делал, но и на узком. Отмеченная тенденция свойственна игровой деятельности, которая применительно к рассматриваемому случаю означает, что водитель стремится ввести в свою трудовую деятельность элементы игры. Такой путь для некоторых профессий и видов деятельности чреват негативными последствиями. Дело в том, что человек постепенно привыкает и к опасным манёврам, чтобы таким способом поддерживать интерес к труду, требуется постоянно усложнять условия «игры», то есть идти на риск. И не исключена возможность, что это рано или поздно приведёт к несчастью, аварии.

Но для поддержания интереса к повседневному труду существует и более разумный путь, связанный с внесением в трудовой процесс элементов творческой деятельности. Например, шофёр стремится вести машину так, чтобы меньше расходовать горючего, уменьшить износ шин, находится в такой позе, в которой меньше устанешь и т.д. Творческий путь поддержания интереса к повседневному труду в большинстве случаев оказывается более целесообразным и продуктивным, чем игровой. Но практика показывает, что многим молодым людям свойственно предпочтение именно игрового пути. Одна из причин этого – в том, что творческий путь требует выдержки, упорства, терпения. Другая связана со склонностью большинства молодёжи к риску. Поэтому часто и получается, что молодому рабочему легче, приятнее пойти по игровому

пути поддержания интереса к своему труду, создавая при этом как оправданные, так и неоправданные особенности риска. Эту закономерность развития трудовой деятельности необходимо учитывать, занимаясь профориентационной работой.

Слово “риск” употребляется в разных значениях, но почти всегда оно включает в себя не только оценку последствий, но и действие: “не бояться риска”, “идти на риск”, “сделать рискованный шаг” и т. д. При употреблении понятия “риск” мы объединяем психический момент с действием, хотя собственно понятие “риск” представляет собой только субъективную сторону поступка – допущение принятия на себя вероятного ущерба от события (действия), последствия которого чаще всего нельзя будет преодолеть, т. е. которое будет являться объективным случаем.

Особенность профессионального риска заключается в том, что он выступает в форме возможной опасности, т.е. человек, осуществляющий ту или иную профессиональную деятельность, постоянно находится в ситуации «неизбежного риска». Из освоенных в настоящее время людьми более двух тысяч профессий каждая обладает определенной долей риска. Несчастные случаи при различных видах профессий, смерть, наступающая в результате профессиональных заболеваний, - конкретное проявление вероятной опасности той или иной профессии. Количественной мерой профессионального риска смерти может быть принята вероятность гибели человека за единицу времени, например за год [4: 147-149]. Риск смерти в сфере профессиональной деятельности колеблется от 1×10^{-4} на человека в год (безопасные профессии) до 1×10^{-2} (опасные профессии). Наиболее низкий риск смерти в швейной, обувной, текстильной, пищевой и бумажной промышленности, более высокий – в химической, на транспорте, в строительстве, сельском хозяйстве. К особо опасным профессиям относятся, например, работа верхолазов – монтажников (в 10 раз выше приемлемого уровня риска), летчиков – испытателей (в 40 раз), летчиков – истребителей (в 65 раз). Социально неприемлемыми для общества видами деятельности современного человека следует считать особо опасные профессии, связанные с риском смерти (более 10^{-2} на человека в год).

Таким образом, опасность профессии зависит от объективно присущей ей величины риска. Вот, например, перечень обладающих высокой степенью риска трюков высшей категории в работе каскадеров: падение в воду с высоты более 15 метров в одежде с оружием; съемка в горящей одежде без защитного костюма; езда в горящем транспорте; прыжки в автотранспорте через пропасть; катастрофы с загоранием или взрывом транспорта; переворот полный, на 360, автофургонена ходу и т. д. Исследования Д.Картмрайта свидетельствуют, что повышенной

степенью риска могут обладать и безопасные с точки зрения здравого смысла профессии. Одно из таких исследований показало, что, судя по количеству выплаченных страховок, наибольший риск получить увечья, угрожает футболистам. Далее в списке идут водители автотранспорта, агенты брачных бюро, полицейские, боксеры, журналисты и железнодорожные контролеры.

Из упомянутых выше особенностей профессионального риска могут быть сделаны такие практические выводы:

1) научно организованная система профессиональной подготовки может снижать риск в конкретных ситуациях для данного человека. Возьмем, например, систему подготовки летчиков – их буквально «натаскивают», чтобы научить, как действовать в разного рода экстремальных ситуациях, и опыт, мастерство, приобретаемые в результате этого, повышают вероятность успеха, снижая возможность неудач. Однако, скажем с подготовкой водителей автомобилей дело обстоит иначе. Опыт они приобретают, как правило, в процессе практической работы. За рабочую смену на долю водителя на дороге выпадает от 7 до 15 ситуаций повышенного риска, а существующие способы подготовки водителей этого почти не учитывают. Без внимания подобные факты часто остаются и при подготовке других профессий;

2) на выработку нужных данной профессии готовности и склонности к риску, отваге могут оказывать влияние занятия спортом. Нередко от смелых людей слышишь, привыкнуть к риску мне помог спорт. В подтверждение этого целесообразно привести поучительный пример. Один из санкт-петербургских специализированных трестов, в котором готовили монтажников-высотников, терпел бедствие. Дело в том, что людей обучали несколько месяцев, они овладевали сложными операциями, инструментами. Но приходило время работать, и многие, поднимаясь на высоту 20-30 метров, буквально теряли себя. Ни уговоры, ни материальная заинтересованность не помогли. Люди уходили с этой работы. Что только не делали в тресте, чтобы «вылечить» своих учеников. Вводили аутотренинг, заставляли ходить по гимнастическому бревну, прыгать с парашютной вышки. Все напрасно. На высоте у новичков появлялся страх, неуверенность в движениях. Тогда руководители треста обратились во ВНИИ протехобразования. Специалисты, из этого института изучив ситуацию, дали заказчику совет, который поначалу не был принят всерьез. Ученые предложили ввести у будущих монтажников занятия по борьбе. Этот вид спорта, в котором одна из главных заповедей устоять, позволил монтажникам приобрести устойчивость, выработать координацию, привыкнуть к риску, с которым связана их будущая профессия. После этого ситуация изменилась – отсев значительно

сократился;

3) при подборе и подготовке специалистов целесообразно учитывать, что более хладнокровно принимают риск люди компетентные, эрудированные те, кому присуще стремление к новому, желание активного участия в переменах;

4) на отношение к профессиональному риску оказывает воздействие длительность времени выполнения определенной деятельности. Некоторыми исследованиями установлена зависимость, – чем дольше человек выполняет данные профессиональные обязанности, тем меньше им воспринимается риск, сопутствующий этой деятельности, по сравнению с действительным риском. Например, водолазы, монтажники-высотники, опытные водители автомобилей, альпинисты оценивают опасность, сопряженную с их профессиональными действиями, ниже, чем люди, которые никогда не выполняли действий, связанных с этими профессиями.

В разных профессиях риск имеет свои отличительные особенности. Врач-хирург нередко рискует во имя жизни оперируемого и осознание возможной ошибки может создавать особое психологическое и физическое напряжение.

Некоторые профессии связаны с риском для государственных интересов. Например, ошибка со стороны экспертов заключающих контракт с зарубежными фирмами, может привести к напрасной трате значительных государственных средств.

Присутствует риск и в работе торговых организаций: недостаточный учет модных тенденций, другие просчеты при запуске в серию определенных фасонов и моделей изделий могут привести к тому, что они не будут пользоваться спросом.

Присутствует риск и в работе руководителей всех рангов: они рискуют материальными ресурсами, доверием коллектива вышестоящего начальства, коллег с предприятий-смежников.

Да, риск связан с творчеством – деятельностью, которая характеризуется неповторимостью, оригинальностью, уникальностью. Риск обусловлен самой сущностью творческого процесса, особенностями внедрения нового в практическую жизнь, необходимостью разрешения противоречий между вновь появляющимися событиями, процессами в обществе и старыми способами социального регулирования, поисками новых, ещё не апробированных средств, форм и методов работы. Эти обстоятельства приобретают особый смысл в связи с тем, что нарастание темпов социально-экономического развития нашей страны неразрывно связано с созданием реальных условий для большего простора инициативе и творчеству масс. Творчество без риска невозможно.

Таким образом, обобщая результаты выполненного исследования,

можно сделать следующие выводы:

во-первых, риск обычно проявляет себя в продуктивной деятельности; эта сторона риска раскрывается в содержании понятий «новое», «инициатива», «интуиция», «творчество»;

во-вторых, интуиция – это способ постижения истины, а в нашем случае – выбор наиболее эффективного решения без аргументированного доказательства, то есть риск;

в-третьих, риск вносит в любую деятельность новизну, инициативу, делает её интересной, также он (риск) обусловлен самой сущностью творческого процесса, особенностями внедрения нового в практическую жизнь, необходимостью разрешения противоречий между вновь появляющимися событиями, процессами в обществе и старыми способами социального регулирования поисками новых, ещё не апробированных средств, форм и методов работы.

Література

1. Абчук В.А. Теория риска в морской практике. – Л.: Судостроение, 1983. – 150с.
2. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. - Г.: Прогресс, 1990. - 188 с.
3. Вдовиченко О.В. О теоретических подходах к пониманию проблемы риска // Наука и образование. – Одесса, 2001. – № 1. – С. 34-36.
4. Ковалев Е.Е. Радиационный риск на Земле и в космосе. – М.: Атомиздат, 1976. – 255с.
5. Психологический словарь / Под ред. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440с.

В работе анализируется проблема риска как сущности творческого процесса. Показывается, что риск – удел именно творческого человека, который вносит новизну, инициативу, делает любую деятельность интересной. Доказывается связь между риском и принятием интуитивного решения.

Статтю подано до друку 25.03.2005.

©2005

А.М. Воробйов, В.Л. Романюк, О.В. Сторож (м. Рівне)

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОСТІ

Творчість є специфічною формою діяльності людини, результатом якої – створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, що формують культуру як загальнолюдський феномен. Творчість – діюча характеристика культури (цивілізації), а становлення культури є результатом тривалого взаємовпливу біологічної та соціальної еволюції людини.

В.І. Вернадський визначав феномен культури як ноосферу – сферу людського Розуму або світу. Саме творчість як сила (функція)

перетворює світ на культурне середовище. Сфери (форми) духовної культури – міфи, релігія, філософія, наука, мистецтво. Якщо наука прагне здобути істину, то мистецтво як арсенал фізичних і духовних технік є носієм визначень і змісту краси (гармонії), та задовольняє естетичні потреби людини. Гіппократ говорив: «*Ars longa, vita brevis*» – «мистецтво довговічне, а життя (людини) коротке».

Саме тому основною метою даної роботи було визначення перспективи психофізіологічних досліджень творчості та її регіональні особливості.

Згідно з класифікацією П.В. Симонова, вихідні потреби людини поділяються на три основні групи – біологічні, соціальні, духовні [9]. Біологічні потреби необхідні для забезпечення індивідуального та видового існування людини та виникають внаслідок порушення гомеостазу. До біологічних потреб належить і потреба в економії сил; принцип економії сил рухає винахідництво і технічну творчість, але може трансформуватися і в лінощі. Соціальні потреби полягають у прагненні належати до певної групи (соціальної) та посідати в цій групі певне становище. Соціальні потреби бувають двох різновидів – егоїстичні («для себе»), що усвідомлюються суб'єктом як належні йому права, і альтруїстичні («для інших»), що усвідомлюються суб'єктом як його обов'язки. Обидва види цих соціальних потреб утворюють дуже складні комбінації. До вихідних потреб належать також духовні потреби пізнання навколишнього світу та місця людини в ньому, сенсу і призначення свого існування на Землі, а також потреби у творчості. Основу духовних потреб становить потреба в отриманні нової інформації. У кожній з трьох груп потреб пропонується розрізняти потреби збереження і потреби розвитку (М.Ю. Макаrchук).

В.Т. Циба виділяє біогенні, психогенні і соціогенні потреби [8]. Біо- і психогенні потреби мають генетичну спадкоємну природу і характерні для гомеостатичних систем, а соціогенні потреби мають природу соціального наслідування, і характерні для гетеростатичних систем. Загальна класифікація потреб уявляється у формі “дерева цілей”, в основі якого потреби двох видів: самозбереження і збереження роду. Черговість задоволення біо-, психо- і соціогенних потреб, а також останніх у різних соціальних інституціях зумовлена механізмом мотивованих проявів домінантних потреб (домінантний принцип пріоритетності задоволення потреб). Важливим критерієм соціалізації є здатність до творчого мислення і творення соціальних та природно-техногенних цінностей середовища. Діяльність же більшості людей щодо задоволення своїх потреб організована дуже нераціонально, життя у безлічі випадків плине за простими нетворчими схемами.

А. Маслоу запропонував іншу класифікацію потреб людини і виділив дві основні групи – нижчі та вищі (нужди і розвитку – гомео- і

гетеростатичних), а саме: фізіологічні потреби, потреби у безпеці, соціальні потреби, потреби поваги, потреби в самоактуалізації (розвитку особистості) [4]. А. Маслоу зобразив потреби у вигляді ієрархії (піраміди) потреб, основний закон якої полягає у тому, що забезпечення вищих потреб неможливе без забезпечення нижчих.

Існує цікавий парадокс, перефразовуючи древніх – ситий не здатний до творчості (*plenus venter non studet libenter* – ситому череву до вчення байдуже). Слід згадати феномен числа три – своєрідного трикутника або кола (гармонії). Не виключено, що у трикутнику біологічні-соціальні-духовні потреби фундаментом може бути будь-яка група. Одночасно даний підхід може стати важливим етапом психофізіологічних досліджень особистості та своєрідним індикатором розвитку її свідомості.

Потреби тісно пов'язані з процесом мотивації (з франц. «те, що викликає рух»), тобто активації у пам'яті певних програм поведінки. Мотивація виступає у ролі актуалізованої потреби, або «рефлексом мети» (І.П. Павлов). Мотиваційне збудження за своїми фізіологічними ознаками тотожне явищу домінанти (О.О. Ухтомський) і виступає основною рушійною силою поведінки. Поведінка як форма життєдіяльності людини і тварин (комплекс природжених і набутих реакцій) спрямована на задоволення потреб у середовищі існування, яке постійно змінюється та сприяє індивідуальній і груповій адаптації. Процеси адаптації часто супроводжуються потребою долати перешкоди, або «рефлексом свободи» (І.П. Павлов), який є фізіологічним механізмом волі людини. Таким чином, психофізіологічні дослідження явища мотивації і домінанти та їх рефлексорний супровід і зв'язок з творчими процесами є досить важливими.

Потреби людини тісно переплітаються із негативними і позитивними емоціями. Виникнення негативних емоцій звичайно пояснюють на підставі формування певної потреби або драйва (мотив, спонукання). З позитивними емоціями справа набагато складніша і довгий час панувала тенденція пов'язувати позитивні емоції із звичайним задоволенням потреби (теорія «редукції драйва») [9]. Проте спостереження за поведінкою людини і тварин, а також результати досліджень (зокрема, із самоподразненням мозку) свідчать, що позитивні емоції, навпаки, спонукають організм діяти після того, як біологічні потреби уже задоволені. Природа «заклала» у будь-який організм спонуку постійного інформаційного голоду. Живі істоти не можуть існувати у замкненій сфері, інформаційні можливості якої вже вичерпані. Саме тому пошук нових шляхів розв'язання будь-якої проблеми – важливе джерело позитивних емоцій і потужний стимул творчості. Навчання людини також відбувається найпродуктивніше за наявності позитивних емоцій. У науковій творчості емоційно-підсвідомі

процеси відіграють величезну роль, хоча основна робота з метою критичної оцінки всіх аспектів проблеми здійснюється цілком свідомо. Стосовно емоцій виявлено функціональну міжпівкульну асиметрію: більш емоційогенною є права півкуля порівняно з лівою; проте позитивні емоції пов'язані переважно з лівою, а негативні – з правою півкулею мозку. На сьогодні позитивні емоції ще багато в чому залишаються таємницею. Таким чином, актуальним залишається вивчення зв'язку між творчістю та негативними і позитивними емоціями.

Функціональна спеціалізація півкуль великого мозку є фундаментальною основою психофізіологічної індивідуальності людини. Систематичні дослідження функціональних особливостей мозку показали, що домінуюча ліва півкуля мозку у праворуких осіб бере участь у здійсненні абстрактно-логічного, а права – чуттєво-образного мислення, тобто у лівій півкулі домінують свідомі (вербальні) процеси, а у правій – несвідомі (невербальні). В.Л. Біанкі вважає, що в процесі навчання права півкуля функціонує за принципом дедукції, тоді як ліва півкуля – за принципом індукції [9]. Наслідком узгодженої роботи півкуль мозку є творчість і символічне мислення. У цілому функціональну асиметрію мозку можна розглядати як своєрідну горизонтальну організацію поведінки і творчості людини та вважати досить перспективним напрямом дослідження.

У роботах Н.П. Бехтеревої із співроб. (2001) проводилася оцінка мозкової організації творчого процесу одночасно двома способами – за допомогою аналізу локального кровообігу методом позитронно-емісійної томографії та електроенцефалографії (ЕЕГ) [7]. Попередньо була виявлена більш висока міжпівкульна когерентність лобних структур мозку при кращому виконанні тестів на креативність (здібність до творчості). За результатами досліджень було встановлено, що у мозковій організації творчих процесів найбільш вагоме значення має перебудова в обох лобних зонах (поля 8-11, 44-47 за Бродманом). Просторова ж синхронізація ЕЕГ свідчила про значення функціональних об'єднань мозкових структур обох півкуль у реалізації творчого завдання.

Складовою психіки є свідомі, підсвідомі та несвідомі процеси. Окрему групу неусвідомлюваних форм діяльності мозку становлять механізми творчості, формування гіпотез, здогадок, припущень. Цю категорію неусвідомлюваних процесів можна назвати «понадсвідомістю» (першим таким термін застосував К.С. Станіславський) [9]. Надалі П.В. Симонов інтерпретував надсвідомість як механізм творчої інтуїції, за якого відбувається рекомбінація колишніх вражень, але на вищому психічному рівні [5]. П.В. Симонов вважає емоції діяльною основою творчості та обмежує комплекс мозкових структур які приймають участь у творчості наступним чином.

Ядра мигдалеподібного тіла (лімбічна система) визначають домінуючу мотивацію, а гіпокамп (морський коник) забезпечує розширену активацію слідів, що дозволяє конструювати гіпотези, які формуються у лобних відділах мозку; права півкуля відповідає за їх емоційно-інтуїтивну оцінку, а ліва критично їх розглядає, відбираючи найбільш вірогідні [7]. Взаємодія півкуль веде до діалогу та є нейробіологічною основою взаємодії несвідомих і свідомих компонентів творчості. Таким чином, на сьогодні механізм творчого процесу і механізм його розвитку виглядає наступним чином: свідомість – несвідоме – свідомість [4].

Доцільно згадати, що життя – це специфічна біологічна асиметрія, і вірогідно більш адаптивні організми є більш асиметричними. Соціальний організм (держава), на нашу думку, не є винятком. Якщо феномен людини – функціональна асиметрія півкуль мозку, то феномен України – соціальна асиметрія насамперед у напрямі Захід – Схід; даний вектор асиметрії, на нашу думку, може бути не слабкою, а сильною стороною національного організму. Феномен, який потрібно вивчати і позитив закріплювати як стратегію адаптації у глобальному вимірі. Західний регіон України, який гіперчутливий (явище сенсibiлізації) до національної ідентичності (насамперед мови) і значною мірою є ідейним (духовним) каталізатором суспільного життя не мислить держави без Сходу – значною мірою основи її матеріальних цінностей.

В. Вундт (1832-1920) виділяв у психології два напрями досліджень – фізіологічна психологія та психологія народів [3]. Якщо основним методом першого напрямку є психофізіологічний експеримент, то другого – метод аналізу культурно-історичних продуктів (мова, міфи, звичаї, мистецтво). Ще у 1879 р. В. Вундт створив першу у світі психологічну лабораторію – витoki сучасної психофізіології В. Вундт ввів у психофізіологію поняття “ступені свідомості”; з його точки зору, нижча межа, нульова точка свідомості – це стан несвідомості. Американський психолог Л. Кюбі стверджував, що свідомість нездатна бути творчою, оскільки стримує уяву; там, де уява вільна від ланцюгів логіки за рахунок емоцій, має місце творчість [4].

Дуже важливим для виявлення психофізіологічних закономірностей функціонування психіки є вивчення змінених станів свідомості [6]. Дане поняття охоплює досить широкий круг явищ. Зміни у станах свідомості виникають у людини у звичайних умовах життєдіяльності, наприклад, при переході від стану бадьорості до сну. Змінені стани свідомості є обов'язковим елементом стану неспання здорової людини, мають різноманітні причини та виникають, як правило, у разі ускладнення умов існування людини – при порушеннях добового ритму, фізичному чи розумовому перенапруженні, дезадаптації, а також любовних переживаннях, уяві, натхненні, творчому осяянні, аутогенному тренуванні, гіпнозі, медитації, дії

психотропних речовин тощо. Виділяють короткочасні середньої тривалості та тривалі змінені стани свідомості [9]. До змінених станів свідомості відносять також стадію парадоксального (швидкого) сну. Отже, перспективним є дослідження, насамперед, електрофізіологічних корелятів змінених станів свідомості, у т.ч. творчості.

Багато дослідників вважає, що психічний образ існує в мозку не у вигляді речової копії, а у вигляді інформації про відповідний об'єкт [9]. Ця інформація втілена в своєму носіїві – певній мозковій нейродинамічній системі, яка є кодом суб'єктивного образу, що переживається. Об'єктивно в мозкові існують лише коди, які за своєю структурою та організацією зовсім не схожі на образ, хоча й «переживаються» особистістю у вигляді суб'єктивних образів. Таким чином, важливим етапом дослідницької роботи є пошук зв'язку між нейронними кодами і кодами творчості. На нашу думку, творчість є специфічною просторово-часовою організацією нейронної активності мозку на тлі специфічних адаптаційних процесів. Актуальним залишається пошук ключових стимулів, які визначають перебіг творчого процесу.

Ле Корбюз'є вважає, що «оволодіти простором – таке перше бажання усього живого» [2]. Пошук енергії у біології називається пошуковою активністю живих організмів і властиве людині з її бажанням реалізувати свої здібності у просторі і часі (передбачає співпрацю півкуль мозку). При цьому живі організми борються за реальний простір (природне середовище), розширюють і освоюють його, адаптуються до його різноманіття. На нашу думку, людина розширює свої можливості для завоювання простору через творчість як психофізіологічний феномен та специфічну стратегію адаптації (феномен соціальної адаптації). Оскільки життя без енергії неможливе, то творча особистість є своєрідним енергетичним (інформаційним) центром групи, колективу (соціуму), що робить їх стійкими і здатними до динамічного розвитку. Якщо творчість – стратегія адаптації, то значною мірою творча особистість є піонером адаптаційних процесів у мінливому природному (значною мірою – техногенно забрудненому) та соціальному середовищі і потребує посиленої уваги фахівців.

При цьому слід відмітити наступну особливість «експансії» живого у просторі – розвиток його йде швидше на кордонах, у т.ч. природних кордонів біогеоценозів [2]. Щодо соціуму, то це проявляється у прискорених темпах розвитку саме на периферії. На нашу думку, у сучасних умовах зростає роль наукових досліджень саме на регіональному рівні, у т.ч. на Рівненщині як межі, насамперед, Полісся і Лісостепу. Регіони, які знаходяться на кордонах держави, є своєрідними рецепторами або каталізаторами соціального організму. Саме І.П. Павлов називав рецептори своєрідними «щупальцями мозку».

Не виключено, що роль специфічних нервових гангліїв у суспільстві виконують обласні центри (міста), які акумулюють та переробляють регіональні стратегії адаптації і спрямовують їх у мозок держави – столицю. Події помаранчевої революції (події листопада-грудня 2004 р.) стали подіями творчої самоорганізації та креативності насамперед на регіональному рівні. Творчу активність регіони максимально реалізували у центрі суспільного організму – столиці України.

Еволюція людини є своєрідним компромісом природи: людина є сильно детермінована генетично, проте дуже пластична фенотипічно [4]. На думку С. Лема, «даним компромісом і є мозок, бо він, зумовлений генотипічно, посилює фенотипічну адаптивність». Саме мозок людини, який значно еволюціонував у видовому аспекті, створює культуру як динамічну стратегію виживання (фенотипічну, оборотну), що дозволяє зберігати генотипічну (необоротну) ідентичність. При цьому психіка як функція мозку і специфічна форма відображення узгоджує дуалістичну – біологічну і соціальну природу людини, її жорсткі природжені та гнучкі набуті програми поведінки; не виключено, що в цілому психіка узгоджує суперечку «спадковість – природа або навчання – виховання».

Мозок ссавців можна поділити на три частини: стародавній мозок (стовбур мозку, проміжний мозок і основні ядра), який контролює стереотипні природжені поведінкові реакції, необхідні для виживання особини; давній мозок (структури лімбічної системи), що забезпечує внутрішній гомеостаз і видоспецифічні реакції, і новий мозок, який складається з нової кори, де відбувається складна трансформація сигналів із зовнішнього середовища і від внутрішніх органів (П. Мак-Лін) [10]. Ця ідея “триєдиного мозку” є непоганою схемою ієрархічної організації головного мозку і поведінки, а також свідчить на користь ідеї 3. Фрейда про наявність морфофункціональних відділів не-свідомого, підсвідомого і свідомого у психіці. У свою чергу, ідею «триєдиного мозку» можна розглядати як своєрідну вертикальну організацію поведінки і творчості, яка може бути важливим етапом дослідницької роботи.

Лауреат Нобелівської премії Ф. Крік стверджував, що нема галузі науки більш важливої для людини, ніж дослідження її власного мозку (мікрокосмосу) – від неї залежить уся наша уява про Всесвіт (макрокосмос).

Слід відмітити, що в процесі еволюції відбувся своєрідний кількісний стрибок у зростанні маси мозку людини щодо приматів (приблизно трьохкратний) і при цьому змінилося ключове співвідношення для процесів навчання, пізнання і адаптації – співвідношення маси мозку до маси тіла. На думку деяких дослідників, одним з основних подразників зовнішнього середовища, що сприяв

еволюції мозку людини, міг бути підвищений радіаційний фон – своєрідний природний ядерний реактор у Східній Африці [1]. Більше того, у людини відсутні спеціалізовані органи чуття, які б адекватно реагували на радіаційні впливи. У цьому сенсі знов доцільно згадати екологічні наслідки аварії на Чорнобильській АЕС щодо значної території України, своєрідним епіцентром якої стало Українське Полісся – знову ж таки межа біогеоценозів і національних кордонів. Оскільки людина – неслухняна дитина природи, то природа створила трагічний і водночас унікальний науковий полігон, включаючи і Рівненщину, для вивчення стратегій адаптації в умовах техногенного забруднення довкілля. Посилити або розгорнути науково-дослідні лабораторії, у т.ч. психофізіологічні на сьогодні, на нашу думку, є більш ніж актуальною потребою вищих навчальних закладів.

Окремої уваги заслуговує мистецтво як зовнішнє вираження творчого регіонального потенціалу. Мистецтво Полісся і Лісостепу є своєрідним індикатором національної ідентичності (менталітету, колективного несвідомого) та національної культури. Слід відмітити, що у структурі Рівненського державного гуманітарного університету плідно функціонує Інститут мистецтв, який акумулює творчий потенціал Рівненщини та інших регіонів України і відкриває значні перспективи психофізіологічних досліджень у ланцюжку: творчість – культура – мистецтво – здібності – задатки або коди творчості – нейронні коди (психогенетичні коди). Важливим елементом психофізіологічних досліджень буде співпраця як з суспільно-гуманітарними, так і природничими дисциплінами, а саме соціологією, етнопсихологією, зоопсихологією (етологією), фізіологією ВНД, анатомією, антропологією, екологією тощо.

Таким чином, важливим на сьогодні є вивчення регіональних творчих стратегій адаптації та їх психофізіологічний супровід, у т.ч. електрофізіологічні дослідження. Створення спеціалізованих психофізіологічних лабораторій при регіональних вищих навчальних закладах посилить як навчальний, так і науковий процес та сприятиме зростанню інтелектуального потенціалу закладу на Європейській освітнянській ниві.

В інтер'ю газеті «Дзеркало тижня» (№ 9 (537) від 12.03.2005 р.) Міністр освіти і науки України Станіслав Ніколаєнко ще раз наголосив, що однією з важливих складових Болонського процесу є науково-дослідна робота університетів, у т.ч. участь студентів у дослідницькій діяльності.

Творчість – вища форма людської діяльності. Для її розуміння важливо з'ясувати умови і чинники виникнення та функціонування особливості проявів на різних рівнях – особистісному і суспільному, а також взаємодії цих рівнів. Творчість на особистісному рівні можна

розкрити за допомогою поняття «творчий потенціал», вивчення закономірностей формування й розвитку котрого є важливим завданням науки. Дослідники усе більше погоджуються з думкою, що здатність до творчості властива не лише видатним діячам науки, техніки і культури а й характерна для кожної людини. Творчість можна і потрібно стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності людини у різних галузях, широко використовуючи творчий потенціал. Проблема творчої особистості є комплексною вимагає глибокого вивчення теоретичних основ побудови структури особистості і її слід досліджувати далеко за межами виявлення тільки психологічних закономірностей. Це і є одним із найактуальніших завдань сучасної психології творчості.

На завершення доцільно виділити перспективні, на нашу думку, психофізіологічні напрями досліджень творчості та креативності.

Фундаментальні напрями досліджень: вплив регіональних екологічних (біогеохімічних) чинників на розвиток творчих здібностей; регіональні мистецькі традиції та їх природничі та психофізіологічні засади; психогенетичні вікові та статеві аспекти творчості; творчість та змінені стани свідомості; творчість та функціональна асиметрія мозку; творчість та автономна нервова система і ендокринна система; творчість та конституція тип нервової системи і темперамент; творчість та інформаційні (сигнальні) системи; творчість та пізнавальні процеси; творчість (мистецтво) і соціальна адаптація.

Прикладні напрями досліджень: вплив гострого і хронічного стресу на творчі процеси; розробка і апробація тестів на уяву, ідеомоторику, креативність; розвиток у школярів і студентів навиків проблемного і креативного мислення; зовнішні методи корекції функціональних станів (ароматерапія, музикотерапія, гіпноз тощо) та їх значення для творчих процесів; методи саморегуляції функціональних станів (релаксація, аутотренінг, біологічний зворотній зв'язок, медитація тощо) та їх роль у вирішенні творчих завдань; фармакологічні (фітотерапевтичні) методи регуляції функціональних станів та їх вплив на творчі процеси; індивідуальні біоритми та динаміка творчого процесу; творчість та особистісний ріст.

Таким чином, проблема творчості на різних рівнях організації людини – від генетичного до соціального на сьогодні залишається актуальною та вимагає співпраці як суспільно-гуманітарних, так і природничих наук на шляху до реалізації основної функції людини – функції пізнання.

Література

1. Білявський Г.О., Падун М.М., Фурдуй Р.С. Основи загальної екології. – К.: Либідь, 1993. – 304 с.

2. Горбачев В.В. Концепции современного естествознания. – М.: ООО Изд. дом «Оникс 21 век»: ООО Изд. «Мир и Образование», 2003. – 592 с.: ил.
3. Данилова Н.Н. Психофизиология – М.: Аспект Пресс, 2000. – 373 с.
4. Концепции современного естествознания / Под ред. С.И. Самыгина. – Ростов-н/Д: Феникс, 2003. – 448 с.
5. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення – К.: ЕксОб, 2003. – 304 с.
6. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – 400 с.
7. Николаева Е.И. Психофизиология Психофизиологическая физиология с основами физиологической психологии – М.: ПЭР СЭ, Логос, 2003. – 544 с., ил.
8. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз). – К.: МАУП, 2000. – 152 с.
9. Чайченко Г.М. Фізіологія вищої нервової діяльності. – К.: Либідь, 1993. – 218 с.
10. Чайченко Г.М., Цибенко В.О., Сокур В.Д. Фізіологія людини і тварин: За ред. В.О. Цибенка. – К.: Вища шк., 2003. – 463 с.

В статье рассмотрены некоторые психофизиологические та региональные аспекты творчества, определены перспективы фундаментальных и прикладных направлений исследования.

Статтю подано до друку 15.03.2005.

©2005

О. Гавалешко, Г. Чуйко (м. Чернівці)

ПОЛІТИКА – МОЖЛИВІСТЬ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ?

Життя – це нескінчений рух до вершин (А. Адлер)

Серед багатьох видів соціальної, зовнішньої діяльності, професійна займає особливе місце. Саме вона є основною формою активності людини, і їй присвячена значна частина життя. Для більшості саме професійна діяльність дає можливість задовольнити всі потреби, розкрити власні здібності, утвердити себе як особистість, досягти певного статусу[2].

Що спонукає людину обрати політичну діяльність за професією, прагнути до вершин влади? Чи можна пов'язати це з *акме* – досягненням вершин у розвитку людини, піку в прояві себе як особистості у соціальних ролях, сім'ї, професії, покликанні? Напевне, людина, яка досягла певних вершин політичної влади, може реагувати на своє становище і популярність як на: а) стимул до більшої відповідальності за справу, самовдосконалення для подальших досягнень у своєму особистісному та професійному самовизначенні; б) сигнал до самозаспокоєння і “спочивання на лаврах”; в) визнання власної виключності та переваги над іншими чи всездозволеність у вчинках і діях (О.О. Бодальов) [1, 153].

У першому випадку спостерігаємо велику потребу особистості у власному та професійному розвитку, настанову на творення для свого народу, Батьківщини, людства. В другому – спрямованість на успіх, кар'єру, престижне місце, у таких політиків є потреба справляти потрібне для них враження на оточуючих доводити особистісну та професійну значущість при їх фактичній відсутності. У третьому - політик не бачить своїх недоліків, домагається всього за рахунок інших, а власні успіхи вважає “непересічними талантами”. Побачити прояви творчості можна лише у першому випадку, але такі політики трапляються доволі рідко. Досягнення дійсних вершин у розвитку особистості й професійній творчості можливе лише при невинній творчій роботі над собою.

Хоча актуальність і своєчасність обраної для дослідження проблеми є беззаперечною, досі вона не була в центрі уваги ні політичної психології, ні психології творчості.

Згідно психологічного словника, творчість – це специфічна діяльність, що полягає у створенні нового оригінального продукту (матеріального чи духовного). У такому випадку, політика, чи політична діяльність певною мірою може вважатися творчістю, адже вона пов'язана із законотворчим процесом і, власне, творенням політики – визначенням форм, завдань і змісту діяльності держави (регіону, міста). Ступінь новизни й оригінальності результату діяльності політика залежить як від його індивідуальності (особистісний фактор творчості), так і від зовнішньої ситуації – соціально-політичного устрою його держави. Проте, на нашу думку, діяльність політика як процес є більш оригінальним, а як результат – більше новим, ніж неповторним. А далеко не все нове є творчістю.

Зазначимо, що реалізовувати себе в політиці – це проявляти свою індивідуальність. Індивідуальність – єдина в своєму роді інтеграція природних і соціальних характеристик, яка виявляється у кожній конкретній людині. Найсуттєвіші її ознаки, як зазначав Б.Г.Ананьєв, це цілісність, автономність, неповторність, наявність власного Я, творчість. Чим яскравіше індивідуальність людини, тим характернішими для неї є вчинки як особистості та як професіонала [1, 131]. Цілісність, яку несе в собі індивідуальність, постійно виступає у типових для даної людини взаємозв'язках, взаємовпливах її інтелекту, відчуттів і волі, темпераменту, характеру та здібностей. Але залежно від ситуацій, в яких опиняється людина, і від того, як їх зміст та форма накладаються на характер її потреб, відбувається перебування структури її індивідуальності, по-іншому проявляються властивості, які до неї входять. Величина цих змін і напрямків їх трансформації, що означають подальший розвиток індивідуальності, чи навпаки, її регрес, виявляються обумовленими ступенем одержимості людини, мораль-

ності та міри спрямованості зусиль на невпинну і справжню творчість у галузі професійної діяльності.

М.Бубер зазначав: “Кожна особистість, народжена в цьому світі, є дещо особливе, таке, яке ніколи ще не існувало, нове, оригінальне, унікальне. Кожен зобов’язаний весь час розуміти, що ніколи досі на світі не жив ніхто, подібний до нього, і тому кожен повинен здійснювати власну місію в цьому світі” [4, 78]. А здійснити свою місію – це означає для людини здійснитись на найвищому з можливих для неї рівнів, живучи, діючи, творячи у цілком конкретних історичних умовах і часі лише для неї відведених. Людина, яка усвідомила час свого життя як незмінний і обмежений ресурс, може здійснити тим самим спробу реконструювати своє життя. Але для цього потрібні унікальні умови: усвідомлення своєї індивідуальності, автономності, незалежності від обставин, а також мінімальна зовнішня гарантія довготривалого існування (соціальна захищеність).

Якщо ми говоримо, що основний шлях людини – це творчий підхід до самого індивідуального життя, який реалізується як своєрідний варіант “життя як творчості”, то як щодо реалізації себе в політиці? Там, напевне, предметом конструювання стає не стільки власне життя, скільки чуже. А оскільки творча свідомість властива не всім, то важко самому винайти власний варіант життя, тоді життя перетворюється в творчий процес перетворення самого життя.

Однак, чи є політик творчою особистістю? Чи переживає він натхнення, здійснюючи свої обов’язки, адже його діяльність в значній мірі регламентована суспільством і не схвалює польотів фантазії чи будівництва “замків на піску”? І якщо творчість – один із способів самореалізації особистості, наскільки самореалізованими є політики? Зауважимо, що А.Маслоу серед самоактуалізованих особистостей називає і політиків, видатних з погляду багатьох людей.

Варто зазначити, що в питанні “політика і творчість” першість належить не ситуації (хоча і вона відіграє певну роль у тому, хто стане політиком), а особистісному фактору: чи буде політика творчістю визначають особистісні риси політика: якщо він є творчою особистістю (його риси відповідають лідерським якостям, необхідним для творчості в даному соціумі, а свою самоактуалізацію – найповніший розвиток своїх здібностей і можливостей – він може реалізувати саме на політичній арені, творячи себе і життя навколо), то й політика може стати творчою діяльністю. Проте, не безвідносним до ситуації творчості є і ранг політика: він має бути досить високим, щоб дозволити йому певний рівень самостійності й свободу реалізації своїх творчих планів, і, водночас, бути відносно обмеженим у впливі на життя людини, соціуму, світу: якщо людина відчуває відповідальність за долі мільйонів людей, – це породить тривогу за можливі наслідки діяльності, що може вплинути

на реалізацію планів політика. Тобто, політику варто мати певний ступінь (міру) самостійності та свободи творити, поєднуючи його з адекватним рівнем відповідальності за зроблене.

Цікаво, що від того, чи є політик творчою особистістю, залежить як креативність діяльності тих, хто втілюватиме в життя його творчі задуми та рішення, так і можливість творчих перетворень у житті соціуму, що, в свою чергу, відіб'ється на рівні та якості життя кожного.

Як зазначає В.М.Дружинін, в найкращі епохи допускається і вітається імпровізація, відносна свобода думки і вчинків. Творчість панує тоді, коли людям потрібні нові правила і умови життя [3]. А політики? Даний час очікування змін якраз і передбачає творчість, креативність мислення, новий нестандартний підхід. Сучасним політикам створені майже ідеальні умови для прояву власної творчості та нестандартності рішень на користь народу – чи не надто великий аванс? Але якщо “спрага” змін поєднується з відсутністю відповідальності й на авансцену виходить своєвільне Я, творчість може перерости в абсурд.

Ще один аспект проблеми “політика і творчість” – моральність політики. Адже те, що дає естетичне задоволення, у свідомості людини (принаймні, переважної більшості) пов’язане з етичністю (моральністю) змісту. Згадаймо слова Пушкінського Моцарта до Сальєрі: “Геній і злодіяння – дві речі несумісні...”. Тобто творчий геній – це саме добро, як і результат його творчої діяльності. Правда, це стосується по-перше, розуміння творчості як специфічного виду діяльності, по-друге ж, вочевидь, - саме найвищого рівня розвитку творчих здібностей – геніальності, що проявляється у творчих досягненнях людини, які складають цілу епоху в розвитку суспільства і культури. Крім того, у наш час можна назвати і геніальних творців – апологетів зла, і таких, які просто не могли передбачити негативних і руйнівних наслідків своїх геніальних відкриттів, - тобто, у наш час відстань між генієм і злодіянням неймовірно скоротилася. Тоді як “політик” і “творчий геній” – слабо сумісні поняття: чи багато відомо політиків, геніальних у своїй політичній “творчості” (тобто, неповторності яких проявляється у різних видах діяльності)?

Якщо йти за логікою, то сказане вище неминуче призведе до закономірного висновку: політик сумісний саме зі злочином. (До речі, історія доводить: політики, відомі світу, які вважаються геніальними, найчастіше саме злочинні, з точки зору окремої людини чи історії). На щастя, це не завжди так. Крім того, за А.Адлером, кожна людина має вроджений потяг до влади, і саме політикам удасться це прагнення реалізувати, тобто, їх бажання адекватно компенсоване а це має сприяти вияву якнайкращих рис і здібностей особистості. І те, що серед політиків дуже мало (чи й відсутні, залежно від точки зору) геніїв,

також закономірно свої здібності та творчі потенціали вони реалізують саме в даній специфічній і подекуди екстремальній діяльності. Однак серед них (принаймні, значних політиків) має бути більшість талановитих людей, адже талант – це високий рівень розвитку сукупності спеціальних здібностей, що проявляється у значній новизні й оригінальності підходу до справ. У того ж, хто прийшов у політику за покликанням і при наявності відповідних здібностей (хоча, зізнаюся, таких меншість), обов'язково проявиться оригінальне бачення політичної системи й оптимального напрямку розвитку соціуму. Влада – це можливість примусити інших зробити те, що б вони не робили, будучи залишеними на самих себе. У цьому сенсі влада є абсолютним злом, так як примусення іншого завжди пов'язане із заподіянням йому збитку, морального чи фізичного.

Самоактуалізовані люди наділені, згідно А.Маслоу, безліччю позитивних якостей. Вони спокійніше сприймають світ навколо себе, менш емоційні й більш об'єктивні, неупереджені не схильні до зайвих надій і страхів, стереотипів, не бояться проблем і протиріч. Людина, що самоактуалізується приймає себе такою, яка вона є. У неї немає почуття провини, сорому і тривоги. Вона відчуває радість життя. (Вона звільнила себе “від такої химери, як совість” [3]). Інші люди і природа приймаються нею такими, які вони є. Вона усвідомлює, що люди страждають, хворіють і помирають. Її внутрішнє і зовнішнє життя безпосереднє, природне і позбавлене умовностей. Такі люди не люблять формальності та ритуали. Проте, якщо необхідно, вони готові прийняти зовнішні соціальні обмеження. Вони прибічники якоїсь справи, улюбленої роботи: живуть, щоб працювати, а не працюють, щоб жити. Вони мають свій погляд на ситуацію і не покладаються на судження інших людей. Коло їх друзів досить вузьке, але відносини між друзями дуже тісні. А.Маслоу приписував таким людям абсолютний демократизм, але відзначав: “Ці індивіди, що самі є елітою, вибирають в друзі також еліту, але це еліта характеру, здібностей і таланту, а не народження, раси, крові, імені, сім'ї, віку, молодості, слави чи влади” [5, 139]. (Але, які критерії здібностей і таланту, і які є підстави вважати себе елітою?).

Творча людина залежить лише від власної ініціативи. Більш того, суспільство як може перешкоджає людині у здійсненні ініціатив, навантажуючи її постійно все новими і новими обов'язками. В найгіршій ситуації опиняється найбільш сумлінний і обов'язковий з талановитих: він виконує усі доручення та обов'язки, і як наслідок, - не має часу для власної творчості.

Творчість – це процес народження нової реальності, яка може бути осмислена людиною й іншими людьми, тобто її продукт може бути складовою людської культури. Вона відкриває нові смисли в світі.

Метод глибинних аналогій порівняння двох і більше аспектів дійсності, можливо, є головною (і єдиною) операцією творчого мислення. Процес і продукт творчої діяльності не вписується в “соціальну статистику”. Якщо суспільні структури спрямовані на збереження status quo, вони виступають основними ворогами творця. Владі з початку неприйнятні ініціатива та свобода творити, яку проявляє особистість.

Прикро, що політики – наші сучасники, навіть володіючи мистецтвом дипломатії, певним набором лідерських якостей, адекватною політичною свідомістю і здатністю творити гуманістично спрямовану політику (а саме така найбільш необхідна в наш час і може виявитися по-справжньому оригінальною творчою діяльністю), при наявності передумови для політичної творчості, потрапивши у політику, дійшовши певних вершин влади, втрачають початковий запал і прагнення творити політику. Психологічно це зрозуміло: немає пророка у своїй Вітчизні, романтизм політичних перегонів швидко згасає на політичному Олімпі, а втриматися на вершині влади простіше, будучи як усі, сповідуючи колективістську культуру мораль. Тоді як бажання творчості у політиці ставить автора ідеї творчості у розряд “білих ворон”, зайвих у згуртованій ситуації зграї. Тому можна стверджувати, що навіть при відносній сумісності понять “творчість” і “політика” у реальному житті, його обставини призводять до забування чи нівелювання творчих спонук політиком.

На нашу думку, ситуацію можна пояснити такими основними факторами: 1) традиційним образом політика в нашій свідомості; 2) значною корумпованістю владних (і політичних) структур у світі, що також набула традиційного характеру (а творчість не може бути продажною: “Не продається ж бо натхнення, та можна рукопис продати...” (той же Пушкін), - хоча й потребує фінансування); 3) фінансування у політиці обертається на шкоду творчості (згадаймо, за яких соціальних і матеріальних умов творили відомі митці минулого); 4) трансформацією цінностей політика, порівняно з довиборчим етапом; 5) тим, що політика замість мети набула функції засобу для досягнення влади і матеріального та психологічного зиску від неї.

Якщо творчі ідеї політика фінансуються лише за умови їх співпадання із загальноприйнятими, традиційними чи замовленими великим бізнесом, він рано чи пізно обставинами життя буде змушений відмовитися від творчості задля визнання, грошей, ін. Бо відмовитися від політичної влади політик не може.

Надмірне фінансування теж знецінює творчість – зникає необхідність зусиль для пошуку нових шляхів державотворчої діяльності, переборення труднощів і врешті – для розвитку, творчого росту політика. При цьому рівень його домагань може зростати, але своєрідність політичної діяльності поступово нівелюється, творчі здібності

знецінюються і підміняються здатністю робити гроші.

Визнаємо, що адекватніше – говорити про творчість політика на момент боротьби ним за своє місце у політиці держави. Можливо, саме на передвиборчому етапі і відбувається самореалізація політика у творчості. Найбільшою ж проблемою для сучасного політика є трансформація його цінностей і ціннісних орієнтацій після юридичного оформлення “завойованої” влади. Цінності свободи вибору, творення і творчої праці, що виходить за межі регламентованого рівня і є на користь суспільства і людини в ньому; переживання і ставлення (за В.Франклом), життя задля людей і гуманізація державної політики, на-решті, господні заповіді на політичному Олімпі швидко замінюються різноманітними матеріальними цінностями та цінностями влади заради самої влади.

Можна зробити такі основні висновки: 1. Політика – специфічний вид діяльності, що вимагає від людини швидких, продуманих і, водночас, оригінальних творчих рішень. 2. Політична діяльність може бути окремим випадком самоздійснення особистості, однак самореалізація у політиці не є типовим для сучасної людини. 3. Можливість творчості у політиці більше залежить від особистісних диспозицій політика, наявності у нього лідерських якостей, ніж від зовнішньої ситуації. 4. Головна риса політика як творчої особистості йти попереду часу, передбачати майбутній оптимальний розвиток соціуму. 5. Політична творчість об’єктивно не завжди моральна. 6. Сучасна ситуація в політиці нерідко позбавляє політика-творчу особистість бажання творити, початкових ціннісних орієнтацій, через що політика і творчість у ній перетворюються з мети особистості на засіб досягнення нею матеріального благополуччя і відчуття влади.

Література

1. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. Как становятся великими или выдающимися? – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 287 с.
2. Вахромов Е.Е. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности
<http://www.hpsy.ru/public/x049.htm>
3. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии / <http://psylib.org.ua/books/druzh01/txt03.htm>
4. Buber M. Between Man and Man. – NY.: Macmillan, 1968.
5. Maslow A.H. Motivation and personality (3ed). - New York: Harper and Row. 1987.

В статье показывается, что политика – специфический вид деятельности, которая требует от человека быстрых, продуманному и, вместе с тем, оригинальных творческих решений. Возможность творчества в политике больше зависит от личностных диспозиций политика, наличия у него лидерских качеств, чем от внешней ситуации. Современная ситуация в

политике нередко лишает политика-творческую личность желания создавать, из-за чего политика и творчество в ней превращаются из цели личности на средство достижения ею материального благополучия и ощущения власти.

Статтю подано до друку 20.03.2005

©2005

Т.В. Горобець(м. Черкаси)

Г ЛИБИННОПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ: ПСИХОАНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження. Твори мистецтва здавна привертають увагу дослідників. Оскільки творчість як психічний процес являє собою вираження особистісно інтимного змісту автора, дослідження його глибиннопсихологічних детермінант психологами пов'язується не лише з зовнішніми стимулами, але й з урахуванням особливостей формування особистості художника зокрема дитячих переживань. Дослідження взаємозв'язку творчої діяльності та біографії митця, їх впливу на процес створення образотворчих творів дозволяє виявити особливості психологічних механізмів творчого процесу.

Предметом статті є глибиннопсихологічні передумови творчого процесу. **Мета дослідження** – дослідити специфіку твору мистецтва як засобу вираження глибиннопсихологічних характеристик автора та здійснити психологічний аналіз окремих творів з урахуванням біографічних даних їх авторів. **Ключові слова:** творчість, особистість, особистісна проблематика, несвідоме, архетип, едипів комплекс

Творчість як засіб самовираження та саморозкриття використовується з давніх часів. З появою психоаналітичних теорій до художньої творчості почали ставитися не лише з естетико-моральної позиції, але й як до предмету пізнання у дослідженні особистості творця, зокрема несвідомих аспектів його психіки. На сучасному етапі розвитку практичної психології твори образотворчого мистецтва, художня література, музика і танці активно використовуються психологами-практиками як альтернатива академічним методам дослідження психіки суб'єкта. Майже недослідженою є проблема взаємозв'язку біографії митця та особливостей його творчості.

Незважаючи на велику кількість наукових поглядів на походження та природу творчого процесу, на даний час не існує однієї домінуючої теорії. Так, на думку З. Фрейда, творчість виникає тоді, коли несвідомий інстинктивний імпульс замінюється художньообразним уявленням, що є одним із проявів сублімації. Засновник психоаналізу вважав, що образотворче мистецтво має багато спільного з фантазіями і сновидіннями, тому що, реалізуючи компенсаторну функцію, знімає

психологічну напругу, яка виникає при фрустрації інстинктивних потреб. Психоаналітики вважають, що мистецтво є засобом перетворення несвідомих імпульсів у просоціальні форми, що мають художню цінність. Л. С. Виготський солідаризується з дослідниками даного напрямку, зазначаючи, що У. Шекспір та Ф. М. Достоевський тому не стали злочинцями, що зображали вбивць у своїх творах і таким чином позбувалися агресивних імпульсів [3, с. 73].

3. Фрейдом висувається гіпотеза про невротичне походження творчого натхнення, яке пов'язане з певною регресією та зміною психічного стану й чутливості художника (надмірна роздратованість, емоційна невірноваженість, вразливість, неадекватні реакції на буденні подразники тощо). Аналогічну позицію відстоює також А. Адлер у праці „Достоевський”: „Ми можемо припустити, що будь-який художник буде відхилятися від поведінки, яку ми очікуємо від середньої, звичної людини. Він замість того, щоб дати звичну відповідь у рамках практичного життя, створює із нічого або із свого погляду на речі художній твір, який викликає у нас подив” [1, с. 232]. Але, на відміну від невротика, митець має підвищену властивість до сублимації несвідомих імпульсів, в результаті чого вони перетворюються у художню творчість, результатом якої є створення творів мистецтва.

Подібні теорії висуваються Л. С. Виготським, який зазначає, що „до тих пір, доки ми будемо обмежуватися аналізом процесів, які відбуваються у свідомості, ми навряд чи знайдемо відповідь на найголовніші питання психології мистецтва” [3, с. 68]. Психоаналітики вважають, що необхідною передумовою пізнання мистецтва є вивчення глибиннопсихологічних детермінант творчого процесу. Останнє передбачає необхідність вивчення внутрішніх конфліктів та психічних переживань митця. К. Г. Юнг вказує на те, що „фрейдівський підхід дозволяє більш вичерпно розкрити впливи, які беруть початок у ранньому дитинстві та відіграють важливу роль у художній творчості” [10, с. 360].

Погляди З. Фрейда на природу творчого процесу відображені в роботах „Леонардо да Вінчі. Спогади дитинства”, „Художник та фантазування”, „Достоевський та батьковбивство” [7; 8]. У розумінні засновника психоаналізу властивість особистості фантазувати є головним джерелом творчого процесу, художня творчість є продовженням і заміщенням дитячих ігор. Митець, як і дитина, створює свій особистісний фантастичний світ, який покликаний задовольнити нереалізовані потреби та мрії. Як зазначають О. Ранк та Х. Загс, „тут йдеться мова про втечу від реальності та повернення до інфантильних джерел насолоди” [6, с. 129]. Художні твори, з точки зору психоаналізу, містять переживання, які виникають у автора на основі дитячого досвіду, який пов'язаний з переживаннями, що не були реалізовані або

витіснилися. Психоаналітичне дослідження творів мистецтв спирається на ідеї психосексуального розвитку дитини, зокрема на дані щодо формування первинних лібідозних потягів, едіпового комплексу

Мотиви едіпового комплексу З. Фрейд знаходить у творчості багатьох митців: У. Шекспіра („Король Лір”, „Макбет”, „Гамлет”), Г. Ібсена („Росмерсхольм”), Ф. М. Достоевського („Брати Карамазови”) тощо [7; 8].

Аналізуючи життя та творчість Леонардо да Вінчі, психолог приходить до висновку, що ранні спогади дитинства мають суттєвий вплив на становлення особистості та творчий шлях видатного митця. Врахування таких зв'язків дає можливість більш детально дослідити творчу діяльність художника та причини появи певних персонажів його полотен. Картина „Свята Анна з Марією та немовлям Христом” трактується З. Фрейдом як символічне зображення історії дитинства Леонардо. Деталі її композиції пояснюються інфантильними переживаннями автора, пов'язаними з наявністю у художника рідної матері та мачухи, які сприймалися як звичне явище. У відповідності з цим, З. Фрейд висуває гіпотезу стосовно посмішки „Мони Лізи” – тонкі та вишукані риси персонажа відображають ранні дитячі спогади художника про матір Катарину. Зображення посмішки, яка потім зустрічається на інших картинах, згідно З. Фрейду, відповідає психоаналітичному розумінню батьківсько-дитячих відносин і формуванню едіпового комплексу[7].

Той факт, що художник був незаконнонародженим сином, і батько не приділяв йому уваги й турботи, на думку З. Фрейда, вплинув на те, що Леонардо створював свої картини і більше не турбувався про їх долю. Останнє свідчить про символічне наслідування моделі поведінки батька. Згідно З. Фрейду, навіть пізніше піклування батька не могло змінити й задовольнити первинні потреби митця.

Дослідження взаємозв'язку особистісної проблематики художника та його творчої діяльності продовжене психоаналітиком А. А. Шутценбергер[9]. В аналізі життя та творчості Вінсента Ван Гога вона робить акцент не лише на ранніх спогадах дитинства, але й на подіях, які відбулися ще до народження відомого голландського живописця. Митець народився через рік після смерті старшого брата, який також мав ім'я Вінсент (тобто хлопчика назвали на честь померлого) [2]. А. А. Шутценбергер вважає, що подібний досвід відображається на подальшому становленні особистості навіть у тому випадку, якщо про смерть попередньої дитини у сім'ї не згадують, авторка вводить поняття „дитини, яка заміщує” [9, с. 234].

Поява патологічних особливостей у „дитини, яка заміщує”, на думку дослідниці, також пов'язана з фігурою матері. Французький психолог Андре Грін використовує термін „мертва мати”: жінка, яка

„страждає після загибелі сина на глибоку депресію або психоз й нічого не може дати немовляті” [9, с. 235]. В майбутньому у дитини „мертвої матері” можуть з’явитися суїцидальні тенденції й розвинутися шизофренія.

Відомо, що Вінсент Ван Гог не навчався у художніх майстернях, а вчився малюванню, копіюючи твори відомих на той час художників. Так, існує вісім копій Ван Гога картини Жан-Франсуа Мілле „Молитва над корзиною з картоплею” [2; 11]. Сучасні дослідники образотворчого мистецтва засували, що спочатку замість корзини з картоплею Ж.-Ф. Міллем було зображено труну з немовлям. Саме тому ця композиція несвідомо приваблювала Ван Гога, незважаючи на незнання ним первинного змісту картини. Велика кількість автопортретів (35 картин), написана художником може свідчити про процес пошуку самоідентичності [2, с. 12-13].

Можна припустити, що психічна хвороба (хоча остаточний діагноз не визначено) стала причиною аутоагресивних та суїцидальних нахилів художника А. А. Шутценбергер висуває гіпотезу про те, що причиною самогубства Ван Гога стала звістка про народження у молодшого брата сина, якого назвали на честь митця Вінсентом [9, с. 235].

Сальвадор Далі також носив ім’я старшого брата, який помер ще до його народження. Відомий художник пригадує часи, коли він разом із матір’ю регулярно ходив на кладовище, й лише ексцентрична поведінка допомогла йому створити психологічну дистанцію між собою та померлим братом.

Послідовник, а згодом опонент З. Фрейда, К. Г. Юнг вважав творчий процес важливим інструментом для реалізації самотерапевтичних можливостей психіки. На думку дослідника, „мистецтво являє собою процес саморегуляції у житті націй та епох” [10, с. 378]. Він пов’язував творчість не стільки з особистісним несвідомим, скільки з колективним. Згідно К. Г. Юнгу, контакт з архетипічними змістами за посередництва мистецтва активізує компенсаторні процеси у психіці, які призводять до розв’язання внутрішньопсихологічних конфліктів й сприяють розвитку особистості.

К. Г. Юнг вважає, що творчий процес є внутрішньою потребою, імпульсом, який не належить та не підпорядковується митцю, який полягає у несвідомій активації архетипного образу та його подальшій обробці й оформленню у завершений твір [10, с. 266-377], тобто „перетворює” автора в інструмент для вираження досвіду колективного несвідомого. Наявність архетипного змісту робить відповідні твори символічними й багатозначними, зміст та сенс яких не втрачається з часом. Іноді, вказує психоаналітик, трапляється, що творчість поета, про якого забули, знову потрапляє у центр уваги. Це свідчить про те, що „розвиток нашої свідомості досягає більш високого рівня, на якому поет

може сказати нам дещо нове” [10, с. 371].

На думку К. Г. Юнга, існують два типи творчого процесу – інтровертований та екстравертований. Інтровертована установка характеризується „домінуванням суб'єкта, його свідомих намірів та цілей по відношенню до об'єкта (твору), матеріал організовується у відповідності зі свідомими намірами поета, тоді як екстравертована установка характеризується підпорядкованістю суб'єкта вимогам об'єкта, свідомість автора не ідентична творчому процесу” [10, с. 367]. Дослідник вказує на те, що біографії великих митців свідчать про надзвичайну потребу творити, незважаючи на шкоду власному здоров'ю та щастю, пояснюючи це тим, що „творчий процес, як жива істота, імплантована у людську психіку... є автономним комплексом... який живе власним життям поза ієрархією свідомості” [10, с. 369].

Яскравим прикладом екстравертованої творчості, на нашу думку, є повість Ф. М. Достоевського „Неточка Незванова” [4], в якій розповідається про життя дівчинки від двох до сімнадцяти років. Автор майстерно дає опис емоційної сфери дитини, пов'язаної з лібідозним потягом до батька („з цієї хвилини почалася у мене якась безмежна любов до батька, але дивна любов, начебто зовсім не дитяча” [4, с. 174], „почала йому [батькові] пояснювати, що коли помре мати, то... він кудись поведе мене, що ми обоє будемо багатими й щасливими” [4, с. 181]); почуття провини перед матір'ю („й наскільки я прив'язалася до батька, настільки зненавиділа мою бідну мати” [4, с. 175], „я відчула, що тим самим я образила матінку” [4, с. 182]) і простежує особистісне становлення героїні. Даний твір написаний у 1849 році, тобто до виникнення психоаналізу та його основних теоретичних ідей.

А. Адлер також наголошує на винятковості ідей Ф. М. Достоевського „Його уявлення й міркування про сновидіння залишаються неперевершеними й досі, а його ідея про те, що ніхто не здатен мислити й здійснювати вчинок, не маючи мети, не маючи перед очима фіналу, співпадає з найсучаснішими досягненнями індивідуальної психології” [1, с. 238].

Таким чином, творча активність, натхнення нерозривно пов'язані з особистісною історією, біографією та побутовим життям митця, що у поєднанні створюють особливі умови, які сприяють написанню художніх творів. Психоаналітичний підхід до аналізу творів мистецтва, у якому передбачається врахування особистісної проблематики автора, дозволяє виявити особливості творчого процесу митця, його глибиннопсихологічні передумови та механізми, які були задіяні при створенні художніх творів.

Література

1. Адлер А. Достоевский // А. Адлер. Практика и теория индивидуальной психологии – СПб., 2003. – С. 227-240.

2. Ван Гог В. // Великие художники Их жизнь, вдохновение и творчество. – Вып. 1. – 32 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства/Под ред. М.Г. Ярошевского – М., 1987. – 344 с.
4. Достоевский Ф.М. Неточка Незванова // Ф.М. Достоевский. Повести. – Львов, 1985. – С. 154-297.
5. Кривцун О.А. Личность художника как предмет психологического анализа // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. - № 2. – С. 99-109.
6. Ранк О. Захс Х. Значение психоанализа в науках о духе // О. Ранк. Миф о рождении героя. – М., 1997. – С. 21-155.
7. Фрейд З. Леонардо да Винчи. Воспоминание детства // З. Фрейд. Психоаналитические этюды. – Мн., 1999. – С. 370-422.
8. Фрейд З. Достоевский и отцеубийство // З. Фрейд. Влечения и их судьба – М., 1999. – С. 168-197.
9. Шутценбергер А.А. Драма смертельно больного человека. Пятнадцать лет работы в психодраме с больными раком // Психодрама: вдохновение и техника /Под ред. П.Холмса и М.Карп. – М., 2000. – С. 217-245.
10. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэзии // К.Г. Юнг. Избранное. – Мн., 1998. – С. 355-381.
11. Ясперс К. Ван Гог // Ясперс К. Стриндберг и Ван Гог. Опыт сравнительного патографического анализа с привлечением случаев Сведенборга и Гельдерлина – СПб., 1999. – С. 178-221.

В даній статті представлені психоаналітичні теорії творчості як предмету пізнання у дослідженні особистості автора, зокрема несвідомих аспектів його психіки. Розглядається проблема глибиннопсихологічних детермінант творчого процесу, дослідження взаємозв'язку особистісної проблематики художника та його творчої діяльності.

Статтю подано до друку 22.03.2005.

©2005

В.И. Ковалев, г. Черновцы

ФОРМЫ И СПОСОБЫ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КАК РАЗНОВИДНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ

Индивидуальная жизнь человека как процесс происходит, существует, случается и проявляется в особом – темпоральном поле и потоке взаимодействия индивида-личности с природой, социумом, культурой которые интегрируются в переменчивом и своеобразном сочетании различных жизненных ситуаций и сложившихся обстоятельств. Последние в каждом возрастном периоде жизни специфическим образом отображаются в сознании и самосознании человека.

Постановка проблемы. Значимость проблемы жизнетворчества личности, возникновения и порождения его динамичных форм и

способов осуществления углубляется и наполняется новым видением, когда мы рассмотрим это жизнетворчество в поле жизненных изменений и перемен или же в процессе темпорального становления человека как личности и индивидуальности

Состояние современных исследований. Возможны разные направления исследования

- человеческая жизнь как предмет познания в качестве жизненного процесса, бытия, существования, производства жизни; попытка выделить общие характеристики индивидуальной жизни как целого, найти в ее сложном процессе типичные узловые точки (Н.А.Шульга, 5.);

- темпоральность человека как переживание, осознание хода реального времени; ее постижение как духовного мира возможно через познание переживания – выражения себя во времени – понимания других и себя (В.Дильтей,4);

- жизнь индивида как триада, состоящая из периодов созревания, полной зрелости и инволюции, и цикл жизни состоит из последовательности этапов, имеющих биопсихосоциальный характер и вносящий свой неповторимый вклад в целое (Ю. Козелецкий, 7);

- человеческая жизнь как феномен культуры как порождение своего социально-исторического времени, выделяется косвенный и непосредственный типы жизнетворчества, а творение индивидом своей жизни представлено как способ (тип) жизнеустройства (В.Ф. Рыбаченко, 5);

- жизнетворчество как способ самореализации личности; последнее соотносится с близкими ему: самоопределением, самоутверждением, самоосуществлением, саморегуляцией (П.П. Соболев, 5);

- развитие личности в процессе жизнедеятельности и осуществления ею определенных жизненных стратегий (К.А. Абульханова 1,2);

- творчество как ответ на вызов времени и прорыв к вечности (О.Е.Ежов, 6).

Целью данной статьи является представление различных подходов к проблеме жизнетворчества; раскрытие творчества в жизни через такие субъектные формы и способы активности личности как жизнедеятельность, образ и уклад жизни и как особой организации жизненного времени человека; рассмотрение уклада жизни как темпорального свойства человека; раскрыть эти темпоральные образования как личностные проявления разных жизненных времен человека в качестве индивида, личности, субъекта и индивидуальности

Проблемы жизнетворчества личности исследовали киевские философы и психологи в их коллективном труде «Жизнь как творчество» [5]. Саму жизнь личности Н.А.Шульга не сводит только к

деятельности, она богаче всех видов активности, субъектом которых она выступает. А личность является организующим центром разных видов отношения к миру: предметно-деятельного и созерцательного, рационально-аналитического и чувственно-переживаемого, познавательного и жизненно-практического. Человеческая жизнь, рассмотренная как субъективное активно-творческое начало, отмечает Н.А. Шульга, выступает как проблема творчества жизни личности: созидания себя, построения личностью собственной жизни, исходя из ее духовного мира, мировоззрения, целей и устремлений, и, в конечном итоге, понимания ею смысла жизни. Сущность жизнетворчества, характер самоутверждения личности можно определить, по Н.А. Шульге, через анализ принятых ею решений в пределах свободных выборов, возможных в ее социальном положении, а также по степени активности, оригинальности деятельности, выполняемой личностью в ее социальных ролях. Важнейшей чертой личности в ее жизнетворчестве выступает целеустремленность, умение подчинять свою жизнедеятельность достижению главных целей.

Говоря о жизнетворчестве как об осознанном, целесообразном, осмысленном процессе очевидно лучше рассматривать сформированную личность способную самой принимать важные решения, осуществлять самодеятельность [5, с. 38,40].

Реальное жизненное время человека есть прожитая им в прошлом и оцениваемая ретроспективно; актуально проживаемая здесь и теперь; и предстоящая (возможная) в будущем - это время всегда открыто и перспективно и в каждом возрасте – в детстве, юности, молодости, зрелости и пожилом возрасте – воспринимается, осознается и оценивается совершенно по-разному.

Время жизни – это не только продолжительность того или иного ее периода, а и определенным образом прожитое (наполненное и осуществленное) человеком время его существования в разные периоды собственной жизни.

Простое био-существование во времени представляет лишь одну группу изменений – старение и био-возраст – состояние организма в том или ином возрасте – гармоничное и цельное при здоровом образе жизни; и дисгармоничное – при нездоровом.

Жизненное время человека составляется из органического взаимопроникновения таких времен: 1) *времени индивида* как времени индивидуального существования и оно ограничено, детерминировано именно биологическим временем продолжительности жизни человека; 2) времени существования и функционирования в конкретном обществе как социально-историческом времени и пространстве. Это есть *социальное время* конкретного социального индивида как представителя поколения-когорты ровесников определенного возраста. Включаясь в

разные межличностные отношения и исполняя разные социальные роли, человек осваивает социальное время и пространство в детстве с помощью родителей и воспитателей, через воздействие существующей идеологии и масс-медиа. Таким путем происходит социализация личности. Осваиваемое человеком социальное время порождает его новое качество – *время личности*. Тут разыгрываются различные жизненные сценарии (Э.Берн), начиная с раннего детства и они задают программу структурирования времени в последующих возрастах – юности, молодости и зрелости.

Время субъекта как время осуществления человеком разных видов деятельности – игровой, учебной, трудовой. Все эти виды деятельности предполагают в человеке наличие задатков и развитие определенных способностей в разных видах предметной и коммуникативной деятельности. Деятельность развивает и формирует личность, ее деловые, ролевые и коммуникативные качества. Имеет смысл говорить о *субъектном времени* или деятельном времени активности личности. Оптимизация осуществления деятельности личностью во времени способствует ее более совершенной личностно-временной организации. Если жизнедеятельность состоит из познания, труда (практической деятельности) и общения в их взаимосвязи, то следует говорить и о соответствующих временах познания, деятельности и общения.

Время индивидуальности связано с темпоральной неповторимостью, уникальностью, своеобразием человека в осуществляемом им стиле познания, поведения, общения и деятельности. Выработать свой уникальный, оригинальный темпоральный стиль жизни и деятельности – вот в чем индивидуальное назначение человека, его призвание и предназначение как творческой индивидуальности.

Все эти времена – личности, субъекта и индивидуальности - совмещаются и взаимопроникают в процессе человеческого жизнетворчества.

Что есть сам человек как меняющееся, развивающееся существо? Философ Ф.Т.Михайлов отмечает что «сущность человека не в том, что являет он собой в настоящее время кем или чем он был или стал, а в извечном его неравенстве самому себе, в постоянной необходимости соотносит себя с обстоятельствами и условиями жизни с другими людьми, необходимости отнестись к себе, представлять себя таким, каким можешь, и должен стать в будущем уже добившись своей цели, завершившим свое дело, изменившим условия и обстоятельства, т.е. изменившимся.... Представить себя сразу во всех трех временных измерениях – это значит оценить свою роль в событиях совершенных, увидеть себя их «судьей» в настоящем, а это возможно лишь проецируя

себя на свою биографию образ своего будущего нацеливаясь на него, применяя его меру к протекшему и текущему времени...” В этом и состоит темпоральное видение собственной жизни и роль личности в нём. “Быть человеком – это и значит вполне реально и постоянно быть не равным самому себе, оценивая себя как общезначимые меры, задачами зоны ближайшего своего развития. Быть человеком – значит быть субъектом самоизменения”. [8, с.194-195]

Творчество в жизни – это создание новых форм и способов жизни; - это особый жизнеутверждающий образ (уклад) жизни; - это способ жизнедеятельности как самоосуществления личности во времени жизни; - это открытость человеческому миру, свободное вбирание всего лучшего из внешнего мира и созидание на этой основе собственного видения и осуществление поступков

Два основных способа осуществления жизни: 1) **деятельность** как процесс, конструирующий реальность по задуманной цели, использующий специфические средства и приемы осуществления и 2) **общение** как взаимодействие людей в качестве субъектов активных и устремленных личностей.

Личность выступает как продукт определенного индивидуально-общественного способа жизни, как уклада – обустройства собственной жизни.

Продуктивная творческая жизнь человека как условие саморазвития личности предполагает своевременное разрешение им жизненных проблем и противоречий через созидательные поступки и деяния.

Устремленная к достойной цели личность, выстраивающая целостную **иерархию целей и проектов**, освещенная значимым и высоким для человека **смыслом жизни**, творит собственный времяпространственный континуум – **жизненный мир**. Последний является синтезом богатого внутреннего душевно-духовного мира и внешне-обустраиваемого – предметно-социального и культурно-исторического мира, в котором живет человек. Оба эти миры человека взаимопроникают и взаимодополняют друг друга.

Жизнедеятельность это динамический способ осуществления личностью своей жизни и деятельности в конкретных ситуациях и обстоятельствах реального человеческого мира, природы, предметов культуры. Творческая жизнедеятельность возможна лишь при преодолении препятствий, разрешении противоречий, достижении цели и результата.

Оригинальную концепцию жизнедеятельности предлагает К.А. Абульханова [1]. Для того чтобы раскрыть отличия развития личности от простого изменения, отмечает она, необходим анализ ее «движения» в жизнедеятельности. Последняя есть то пространство и тот масштаб

анализа личности, в котором улавливается ее развитие, а также и то времени, в котором осуществляются изменения личности, происходит деление на «настоящее», «прошлое» и «будущее».

Основным методом выступает соединения определения личности, типичные для нее жизненные отношения с исследованием их динамики и противоречий на протяжении жизнедеятельности. Способ построения и реализации личностью себя – нахождения своего места в обществе, в труде, коллективе – есть выявление основных жизненных отношений. Через эти отношения происходит движение и развитие личности... Они характеризуют ее способ включения в общий ход жизни. Отношения образуют основные направления, по которым осуществляется развертывание активности личности, ее жизненные ценности, по которым она организует свою дальнейшую жизнь.

К.А. Абульханова отмечает, что “различение изменений и развития личности улавливается только во временной развертке жизнедеятельности. Во временном срезе сама личность выступает как относительно устойчивая система характерных для нее отношений. Становление личности во времени – это и есть становление ее основных отношений. Развитие личности, развитие ее основных отношений осуществляется через разрешение противоречий. Изменение личности происходит под влиянием времени, обстоятельств и событий. Развитие, отмечает этот автор, есть становление личности субъектом собственной жизнедеятельности определяющим и удерживающим траекторию жизненного движения. Поэтому развитие связано с определенностью и самоопределением личности, а также с типом и способом разрешения жизненных противоречий”

К.А. Абульханова определяет такие уровни организации жизни и качества жизни: 1) невыделенность личности исхода событий жизни и изменения ее условий; 2) личность выделяется, самоопределяется по отношению к событиям; 3) высший уровень когда она самоопределяется по отношению к ходу жизни в целом. Личность начинает более последовательно и определенно проводить свою линию в жизни, имеющую собственную логику [1, с. 20, 27-29, 35, 36].

Темпоральность человека – это временность *существования (экзистенции)*, которое наполнено заботами, драматизмом, переменчивостью, ритмичностью и цикличностью жизни во всем богатстве ее проявлений, перипетий и происшествий. Драматизм хода индивидуальной жизни отобразил Козелецкий [7], рассматривая ее как своеобразную триаду, состоящую из фазы возникновения, развития и исчезновения. Цикл жизни, состоящих из эр и переходных этапов между эрами, представляет собой макроструктуру, подчиняющуюся закономерностям триад ... Все подчиняется ритму рождения и смерти. Ритм жизни не случаен, существует определенный порядок следования

триад другом за другом.. каждый из триад является как бы новым актом приключения, который продолжает или компенсирует предыдущий.. Благодаря изменчивости и неповторимости явлений, актов рождения, развития и инволюции – жизнь индивида и вида имеет свою историю... Триады, определяющие ритм нашей жизни и истории, создают шансы самореализации, одновременно являясь причиной тихих драм и экзистенциальных страданий» Ю. Козелецкий [7, с. 247-248].

”С темпоральной точки зрения, отмечает О.Е.Ежов, творчество – ответ на вызов времени и прорыв к вечности, которую вопрошают о смысле бытия. Вечность есть активное преодоление времени, что проявляется в тотальном творческом начале, сконцентрированном в человеке. Вечность как иная форма бытия открывается в человеческом творчестве лишь в краткие его мгновения, противостоящие привычному течению времени человека. Именно эти мгновения, равные вечности, составляют смысл и механизм мотивации творчества. А власть над временем при создании нового подчёркивает О.Е.Ежов является стимулом творческой деятельности” [6, с. 124-125].

Человеческая темпоральность в ее высших устремлениях – это и **самоосуществление** человека, самовыстраивание им собственной жизни, и его личностное **самоопределение**, продвижение по жизни; обеспечивающие **ценностное возрастание личности**, в развитых формах и способах личностного времени.

Если биологическое (природное) существование человека – его рождение, созревание, рост, приспособление, выживание и проживание – происходит согласно наследственно заданным программам, то собственное природное существование человеку надо наполнить смыслом, созидательной деятельностью, развивающим общением. И тогда человеческая жизнь становится полноценным и полнокровным процессом самоосуществления личности.

Темпоральная психология и рассматривает то, как развивающаяся личность и творящая индивидуальность человека, взаимодополняя друг друга, решает свои **жизненно-временные проблемы** и противоречия в меняющемся мире, как она накапливает конструктивные **опыты жизни**, наращивая свой **творческий** – деятельный и коммуникативный – **потенциал**; как человек выстраивает ближние, средние и дальние **перспективы жизни** во времени, и как он **просматривает/обозревает** **ход** своей состоявшейся и предстоящей **жизни** и интегрирует эти обзоры и обозрения в целостную динамическую картину своей жизни как **трансперспективу** – ее сквозное видение.

Образ (уклад) жизни личности как темпоральное свойство человека

Оптимальное или нет использование человеком своего наличного времени жизни существенно зависит от того, какой образ повседневной

жизни ведет человек, на что и как, в какой последовательности он располагает свои занятия и дела, встречи и общения, увлечения и досуг.

Под укладом жизни будем понимать привычный способ исполнения действий и занятий, дел и увлечений, поведенческих актов и даже поступков

Образ (уклад) жизни как привычное структурирование личностью проходящего времени дня – это выстраивание определённой последовательности и длительности занятий и дел, мероприятий и встреч, увлечений и бытовых забот; осуществление их в определенном темпо-ритме, присущем данному индивиду.

ОЖ может быть здоровым или нет, разумным (последовательным) и сумбурным, случайным, беспорядочным, динамичным (перемены, путешествия, встречи, смена занятий и обстановки, общение с разными людьми) и статичным (однообразная обстановка, одиночество, замкнутость, привычное потребление, как пассивное времяпровождение).

Темпоральное строение уклада жизни человека будет определяться его сложившемся характером, мотивационно-смысловой сферой личности, типом её направленности, её ценностными ориентациями.

Если человек неудовлетворен нынешним положением своей жизни, то ему стоит попробовать изменить свой жизненный уклад пере-строить его, пере-ложить по-новому. Но для этого ему надо сильно захотеть перемен, представить новый и лучший образ жизни, в котором ему много удастся, когда он многое успевает сделать и свершить, когда он интенсивно и успешно работает. Хороший настрой (установка) на предстоящий день – набросок плана, программы для занятий на день (хотя бы их краткий список) – хорошее продумывание того, что хочешь сделать (осуществить) в течение дня – яркая образная визуализация того, что хочешь, надо, задумал, желаешь, мечтаешь.

Сознательно построенный уклад жизни выступает как устойчивое непрерывное, ритмически (периодически) совершаемое структурирование текущего времени дня, недели, месяца на разные занятия и дела, действия и деятельности, встречи и разговоры.

Пассивный, пустой, случайный и ситуативный образ жизни – это плохое, бестолковое и неудачное неразумное и нерациональное использование времени, или, как говорят, времяпрепровождение, его убивание – «хронофагия» (А. Моруа), растрата времени на пустые, проходящие бесцельные занятия и разговоры.

Активный, наполненный, последовательный, целеустремленный и даже надситуативный ОЖ – это хорошо осмысленное, продуманное и дальновидное использование времени, это оптимальное осуществление жизни и деятельности во времени и с временем, это планирование времени, это учет затрат, ресурсов, сил во времени, их разумное

наилучшее расположение (последовательность) одного за другим (действий, операций, высказываний). Это напряжение, динамизация, интенсификация или уплотнение, ускорение и ритмизация своей деятельности, своего общения, своего познания (исследования), своего поведения (реакции).

Неосознанный, природный, по наитию и интуиции способ (уклад) жизни – это доверие своему чутью, это настраивание себя, прислушивание к своему внутреннему я, это созерцание и пристраивание к внешнему миру, людям, обстановке.

Каждому типу личности (индивидуальности) свойственен свой образ и стиль жизни. Тип темперамента – быстрый или медленный, сильный или слабый, уравновешенный или нет – определяет ритмику, динамику, напряженность и энергетику чередования дел, то есть, уклада жизни.

Акцентуации характера, сложившиеся с детства, предопределяют странности, специфику и крайности в индивидуализированном исполнении действий движений и высказывании. Акцентуации характера – это продукт длительного приспособления к социальной природной жизни, приспособления выходящего с детства, приспособление к неудачам и навязываемым извне и внутренне принятым ролям.

Реальная жизнь конкретного родившегося, развивающегося и становящегося человека в конкретных социально-исторических обстоятельствах – это непрерывная погруженность в реальное время и пространство жизни – преодоление тяжести и косности неблагоприятных обстоятельств в которых надо выжить и преодолеть их, но и использование а то и создание благоприятных возможностей. В то же время необходимо осознавать что многое зависит от твоего воспитания в детстве и юности, от твоего самоопределения и собственной позиции – взглядов убеждений поступков

Возможны различные способы отношения к наполнению времени каждого дня тем или иным человеком - случайно-ситуативно потребительно проводить свое время;- энергичное и деятельное функционирование в работе, быту, бизнесе; - каждый день делать понемногу, что умеешь, как получается и таким образом продвигаешься к цели, получать конкретный результат и завтра снова продолжать знакомое дело, привычное занятие; - созерцательно, углубленно обостренно внимать, проникаться, каждый раз стремиться доверять своему чутью и интуиции, поэтому то, во что выльется и превратится день, представляется чем-то новым и необычным.

Более продуктивное переживание с учетом обретенного опыта и последовательность способа повседневного творческого осуществления деятельности развивающейся личностью может быть такова: - настрой.

- представление, - визуализация желаемого, возможного результата деятельности – физическая преднастройка, ритмичное исполнение, режим в работе, над творческими или профессиональными замыслами, - умелое интенсивное погружение в деятельность – достижение высокой продуктивности путем вырабатывания – длительное удержание подобного состояния, умелое чередование пауз, отдыха – смена занятиями, переключение на общение или разминку.

Успешность, продуктивность, эффективность осуществления образа жизни во времени зависит от индивидуальных и личностных способностей человека, как общих, так и специальных.

Разносторонне способный и одаренный человек гораздо больше и лучше структурирует свое время, укладывает и придает импульс, движение всем своим действиям, делам и занятиям, увлечениям и встречам; умело сопрягает и соотносит их, располагает все предметы, материалы, вещи, даже людей, их положение в пространстве и времени лучшим образом, то есть, динамизирует жизненное пространство.

Если человек хочет что-то существенно изменить в жизни: - достичь (осуществить) какое-то серьезное мероприятие, - познакомиться с новыми интересными людьми, - поправить свое здоровье, - расширить круг значимого общения, то ему прежде всего нужно изменить (перестроить) свой образ и уклад жизни - от пассивно-потребительского к активно-созидательному.

Чтобы жить и действовать в подлинно настоящем времени – быть Современником, надо уметь: 1) тонко чувствовать и настраиваться на глубинные тенденции и актуальные проявления, всего лучшего, что заложено в обществе, культуре передовых людей; 2) уметь включаться в поток-процесс творческой созидательной деятельности как профессиональной, так и в сфере увлечений; 3) стремиться проявлять искренние и глубокие душевные отношения со значимыми людьми; 4) жить в реальном, актуальном и насыщенном настоящем – это значит уметь физически и психически полнокровно действовать в хорошем напряжении и с достаточной интенсивностью всех своих сил и энергии; 5) жить в настоящем, сопряженном с историей, культурой искусством – это значит серьезно ими проникаться и увлекаться, делая их достоянием собственной внутренней жизни.

Самое важное и ответственное в жизни состоит в том, чтобы полностью овладеть временем реального испытания – важной встречи или выступления, переговоров или напряженного труда по осуществлению серьезных замыслов. При этом надо осознавать подлинную значимость встречи, экзамена, переговоров. Для этого необходимо вырабатывать объемное транспективное видение ситуации, уметь быть собранным, учитывать конкретную историю жизни личности или группы, предвидеть возможные последствия.

Жити і діяти в реальному часі – це означає визнавати всю складність і суперечливість ситуацій життя і головне – поступати з розумом і конкретних обставин

Висновки

В статті розглянуті основні підходи вітчизняних психологів до проблеми життєтворчості особистості, розкрито специфіка життєвого часу людини і його різновидів; досліджені особливості укладу життя як темпоральної властивості людини; описані способи ставлення до часу й організованості життя в ньому. Запропоновано рекомендації - як жити і діяти в реальному дійсному часі.

Література

1. Абульханова К.А. Розвиток особистості в процесі життєдіяльності/ Психологія формування і розвитку особистості. Відп. ред. Л.І. Анциферова.- М., 1981- С. 19 – 44
2. Абульханова К.А. Стратегія життя - М., 1991
3. Бьюдженталь Д. Наука бути живим – М., 1998
4. Дильтей В. Збір. соч., т.3. Побудова історичного світу в науках про дух.- М.2004
5. Життя як творчість. – К., 1985.
6. Ежов О.Е. Творчість між часом і вічністю/ Психологічне дослідження психічних станів, характерологія, педагогічний такт. Саратов, 1993, С. 124-125
7. Козелецький Ю. Людина багатомірний. - М.,1991.
8. Михайлов Ф.Т. Суспільне свідомість і самосвідомість індивіда. – М., 1990.

У статті розглянуті основні підходи вітчизняних психологів до проблеми життєтворчості особистості, розкрито специфіка життєвого часу людини і його різновидів; досліджені особливості укладу життя як темпоральної властивості людини; описані способи ставлення до часу й організованості життя в ньому. Запропоновано рекомендації - як жити і діяти в реальному дійсному часі.

Статтю подано до друку 25.03.2005

©2005

О.П. Колісник (м. Луцьк)

ДУХОВНІСТЬ В САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА СПІЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Потік життя і психіки не знає зупинок, але рефлексивна свідомість людини віддзеркалює дійсність у відносно стабільних, стереотипних та дихотомічних поняттях, котрі ніби ігнорують зміни та відмінності. Дійсна понятійна суперечливість

покладається в світ у вигляді революційної зміни парадигмальної картини світу, котра буває не часто. Віра в одного із дихотомічних постулатів при вибудові власної картини світу відрізняє людей як різномудців, що часто призводить до світоглядних конфліктів, так як вибір обумовлюється не логікою, а переживанням його вартості як смислу. Окрема спільнота відрізняється від сусідів ієрархією вартостей та стереотипом поведінки. Особистість можна визначити як спонтанну ієрархію смислів, котра реалізується у породженні відповідних собі життєвих актів. Спільнота і окрему особистість розвиваються як через конфлікт в ієрархії смислів, так і через їх гармонію. Розв'язка боротьби смислового тезису з антитезисом в ієрархії вартостей(у спільноті) чи смислів(у особистості) вимагає рефлексивного самоусвідомлення в поняттях, постановки мети та вольового зусилля при породженні нового життєвого акту, а також підкріплення кінцевим результатом таке вирішення конфлікту задає динаміку в породженні життєвих актів, але розсудково-логічний синтез альтернатив породжує нову суперечність як у самосвідомості, так і у світі стосунків з собою, з іншою людиною, з природою. Інтуїтивне осягнення життєвої ситуації як цілісного образу, спонтанна творча взаємодія з світом, в котрій немає суб'єкт-об'єктного протиставлення та логічно-понятійного структурування дійсності виявляється в породженні гармонійно-холістичних життєвих актів, котрі мають процесуальну внутрішню підтримку та в котрих немає насильства над природою, іншою людиною та над собою. Духовний розвиток як міра переживання безпосередності контакту з надособистісними смислами веде до розуміння відносності світоглядних парадигм, до неогоцентричної драбинки спільнотних вартостей та особистісних ієрархій смислів, а також до діяльно-гармонійного виявлення в життєвих актах як спонтанної драбинки вартостей спільноти, так і самодійної ієрархії смислів особистості. Заявлена позиція вимагає розгляду.

Хід розгляду проблеми. Історичний шлях великої спільноти чималою мірою визначається ментальною культурою більшості її членів та авторською рефлексивною культурою її еліти. Життєвий шлях особистості визначається її ієрархією смислів. В структурі культури спільноти найважливішим складником є культура духовна, котра вказує для окремого члена спільноти ідеали, до реалізації котрих у життєвих актах потрібно прагнути, та норми, котрі регламентують предметні діяльності та соціальні вчинки. Ідеали спільноти окрема особистість може трансформувати у смисли та вибудувати із них характерну лише для неї ієрархію смислів. Ведучий найзагальніший смисл в ієрархії підпорядковує під себе інші смисли, визначає смисл життя особистості та її життєвий шлях. Ведучим смислом може бути надособистісний смисл, реалізуючи котрий в життєвих актах особистість діє над норму,

над ситуацію, в зоні ризику та персональної відповідальності. Міра переживання безпосередності контакту з надособистісними цінностями, котрі трансформовані у смисли, визначає духовний розвиток особистості будь-якої культури переживання цієї міри може репрезентуватися та рефлексуватися у самосвідомості особистості західної культури

В центрі структури особистості західної культури стоїть її самосвідомість. Парадигма самосвідомості визріла у психологічній науці з появою концепцій особистості У.Джемса та З.Фрейда, хоча в західній культурі вона була поставлена ще в античності Сократом, Платоном та Арістотелем і зачіпала вона свободу волі та відповідальності за наслідки породжених особою життєвих актів. Ця проблема стоїть в центрі більшості концепцій особистості, особливо у авторів еґо-психологічної (К. Хорні, Е.Еріксон), екзистенційної (В.Франкл, Л.Бінсвангер, М.Бос) та гуманістичної (Г.Олпорт, К.Роджерс, А.Маслоу) орієнтації. Питання відповідальності та духовного розвитку особистості завжди були гострі, особливо в перехідні періоди розвитку суспільств. Відповідальність як осудність напругу пов'язана з проблемою самосвідомості особистості. Ріст духовності особистості супроводжується все більшим прийняттям на себе відповідальності за розвиток подій у світі, спільноті, в житті іншої особистості та на власному життєвому шляху. Ми маємо за мету прослідкувати зв'язок змісту проблеми самосвідомості із змістом проблем духовності та ідентичності особистості.

Життя людини є неможливим без розвитку. Розвиток людини проходить через три шаблі: додоговірний, договірний та післядоговірний чи, по-іншому, доособистісний, особистісний та надособистісний. У нас визріло інше бачення розвитку психіки людини.

Психіка людини не є одноплосинним утворенням; вона в умовах соціального життя тече трьома потоками: безсвідомим буттєвим, свідомим рефлексивним та надсвідомим духовним. Потоки ці в ході онтогенезу та соціалізації постають неодноразово (сукцесивно), але з певного вікового моменту, у ставшій зрілої особистості, можуть текти одночасно (симультанно), при чому в ході онтогенезу кожний наступний та більш пізній підпорядковує собі попередні та більш ранні. Буттєвий потік є онтогенетично першим і має безсвідомий зміст; рефлексивний потік розвивається із буттєвого і має усвідомлену семантику; духовний потік розвивається із перших двох, є зверхсвідомим, інсайтно-інтуїтивним та холистичним. Наступний розгляд присвячено взаємодії потоків психіки.

Потоки відрізняються духовним розвитком людини. Кожний потік має в собі по чотири ступені духовного розвитку. Під духовним

розвитком ми розуміємо міру переживання безпосередності контакту із надособистісними вартостями, котрі людина привласнила та трансформувала в смисли. Буттєвий потік психіки має в собі психофізіологічний (тваринне безсвідоме), психоархетипний (загальнолюдське безсвідоме), психоонтичний (індивідуальне безсвідоме) та психоментальний (соціальнокультурне безсвідоме) ступені розвитку.

Кожний потік психіки має в собі по чотири ступені духовного розвитку: буттєвий потік має в собі психофізіологічний психоархетипний психоонтичний та психоментальний ступені; рефлексивний потік психіки складається із психопрактичного психогностичного психосоціального та психодинамічного (егопсихічного) ступенів; духовний потік репрезентований психоіндивідуальним психогуманним психохолістичним та психотрансперсональними ступенями розвитку. Кожний наступний вищележачий ступінь перевершує, але має в своєму складі, нижчепокладені. Наступний розгляд присвячений розгляду взаємодії потоків психіки.

Люди завжди знаходяться в рухові до життєво важливих смислів. Життєві смисли в значній мірі є предметом вибору, тому людина може планувати породження життєвих актів і нести відповідальність за свій життєвий шлях.

Будь-який ступінь духовного розвитку характеризується своїм смисловим полем, котре екзистенційним переживанням з'єднує особистість із світом в кожному конкретному житті; своїм переломним переживанням, котре або мимовільно та компульсивно змінює смислове поле на більш духовно нижче, або ж вимагає від особистості творення більш духовновисокого смислового поля та спочатку вольового зусилля для його реалізації на життєвому шляху; своєю принципово новою метою як новим ідеальним смислом, котрий ще не увійшов у присутню ієрархію смислів і тому має дефіцит спонукання для спонтанного породження відповідного ведучому найзагальнішому смислу життєвого акту; своїм психічним механізмом саморозвитку особистості, котрий поступово переводить вольове породження життєвого акту, відповідного ведучому сенсу ієрархії смислів, в спонтанне; своїм набором методик і технік, уже наявних у практичній психології, для цілеспрямованого становлення потрібного психічного механізму саморозвитку особистості; своєю концепцією особистості, також уже існуючою серед теорій особистості.

В ході духовного саморозвитку особистості як поступального саморуку по ступенях духовного розвитку її смислове поле невідворотно має змінюватися. Переміна смислового поля призводить до перебудови ієрархії смислів та всієї структури особистості. На

новому ступені духовного розвитку особистість не лише інакше усвідомлює світ, своє колишнє та майбутнє, свої цілі та дії, а і породжує відповідні новим ведучим сенсам перебудованої ієрархії смислів життєві акти.

Серед ознак будь-якого ступеня духовного розвитку є психічний механізм саморозвитку, котрим на психофізіологічному ступені розвитку є психіка, на психоархетипному ступені є самість, на психоонтичному є Я-ідентичність, на психоментальному є соціальні ідентичності: гендерна, конфесійна, етнічна, регіональна, класова, стратна, професійна.

Буттєвий потік є цілком безсвідомим, котре стає якісно іншим з кожним новим ступенем розвитку. Психіка стартує з психофізіологічного ступеня духовного розвитку інстинктом як успадкованою жорсткою програмою взаємодії індивіда з світом, де еволюційно адаптується до світу рід, а не індивід.

На черговому психоонтичному ступені розвитку людське смислотворення уже репрезентується і соціальними спонукками. Над психоархетипним ступенем розвитку надбудовується психоонтичний ступінь розвитку з індивідуально безсвідомим дорефлексивним переживанням, в котрому ще немає поділу на загальні дихотомічні поняття типу суб'єкт та об'єкт, зовнішнє і внутрішнє, „Я” і „Ти”.

На уже невродженому психоонтичному ступні розвитку постає переживання унікальної Я-ідентичності, котре є уже індивідуалізовною суб'єктивною системою, з появою якої в психіці стартує здатність тлумачити та осмислювати життєвий досвід індивіда. Я-ідентичність має творчу силу, яка дозволяє людині розпоряджатися своїм життям. На ґрунті переживання Я-ідентичності в ході онтогенезу та соціалізації в психіці розвивається її вища форма, котрею є звернена у зовнішній світ свідомість, а також пізніше розвивається самосвідомість як вища форма свідомості, котре звернена уже у внутрішній світ. В результаті такого складного психічного розвитку постає особистість як оригінальна ієрархія смислів і як носій самосвідомості. Особистість здатна до вільної та усвідомленої активності у світі.

Людина сама творить свою особистість. Я-ідентичність є активним початком людського життя; вона єдина, неповторна, суб'єктивна, динамічна; вона базується на самості із психоархетипного ступеня розвитку, є проявом самості на психоонтичному ступені розвитку, проявляє себе як джерело смислотворення, цілепокладення та самореалізації.

У людини є природне переживання спільності із іншими людьми, котре виявляє себе прагненням до взаємної соціальної взаємодії із іншими людьми.

Будь-які відмінності між людьми можуть слугувати як джерелом, так і перепонами саморозвитку особистості. Основним чинником, котрий на психоонтичному ступені розвитку диференціює індивідуальні відмінності на конструктивні та деструктивні, є якість міжлюдських стосунків, котрі є цілком необхідними для самореалізації та саморозвитку особистості людини як особистості. Найважливішим для старту розвитку людини як особистості є набуття нею досвіду як установлення контактів із потрібними людьми, так і відсторонення від непотрібних у ході спілкування. Участь у міжлюдських стосунках нарощує зацікавленість собою, іншою людиною, спільною справою; щиросердечність; здатність наполегливо діяти; переживання власної гідності. Переживання включеності хоча б малу контактну групу спонукає до розширення кола міжлюдської взаємодії. Смысловое прагнення до зменшення соціальної дистанції в міжлюдських стосунках із значимими особистостями для більшості людей є животрепетним.

Психічний розвиток людини і її деградація на психоонтичному ступені розвитку відбуваються у міжлюдських стосунках. Спілкування відіграє надзвичайну роль в становленні людини як особистості, в той час як ізоляція часто є причиною її невротизації. Якість спілкування з людьми визначає психічний стан людини. Чим менша ця доброякісність емоційно-смыслових стосунків, тим більше людина переживає мук. Поразка в міжлюдських стосунках тягне за собою емоційно-тілесну напруженість та слугує сильною перепорою для вільного виявлення почуттів. Хронічне приниження власної гідності особистості на фізичному, сексуальному чи соціальному ґрунті відбувається у таких міжлюдських стосунках, де відсутні обопільні чуйність і довіра. Зазвичай і в ході продуктивної міжлюдської взаємодії можуть виникати проміжки відсутності взаєморозуміння, котрі легко знімаються при наявності щирих стосунків. Втрата людиною віри в те, що інші люди розуміють її як особистість, котра хоче переживати почуття власної гідності, призводить до нарощування соціальної ізоляції. Психічне відгородження від інших людей не передбачає переживання самотності. Воно переживається при відсутності довірливих та чуйних міжлюдських стосунків, коли особистість переживає себе безпорадною та нездатною прорвати уявну чи дійсну комунікативну блокаду. Тривале переживання безсилля та відчаю від непродуктивних міжлюдських стосунків, особливо у дитячому віці, нарощує переживання комплексу меншої вартості та може призвести до психічних розладів. Долати відчуженість особистості може за власним почином при умові розвиненої чуйності у еталонних для неї особистостях.

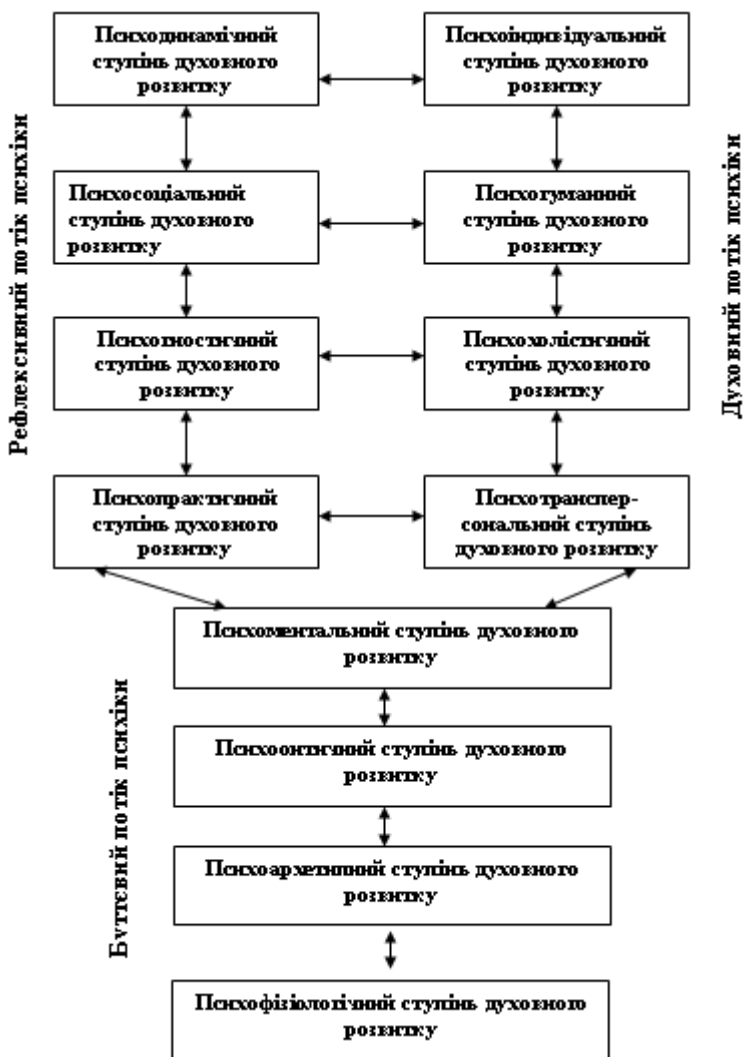


Схема засад саморозвитку особистості за О.П.Колісником

Висновки. Духовна робота особистості по власному саморозвитку передбачає урівноваженість та зосередженість уваги як центру свідомості на внутрішньому світі; здатність відрізнити святе(надособистісне) від профанного(егоцентричного) та досягти святе у всіх проявах буття, перебудову ієрархії смислів з тим, щоб у якості найзагальніших і ведучих сенсів в ієрархії смислів виступали надособистісні, такі як вищезгадані; розвій мудрості у континуально-

інтуїтивному розумінні життя та у виявленні цього розуміння служінням надособистісним змістом через породження потічних (підкріплених процесуальною радістю та піковими переживаннями) життєвих актів. Практикування духовного є вправлінням у служінні надособистісним змістом до тих пір, доки породження відповідних їм життєвих актів стане самодійним та увійде у природний стиль життя. Кожна вправа духовної практики є засобом самоконверсії та пробудження від омани опосередкування знаково-понятійною картиною світу, котра задана референтною культурою Техніки входження у змінені стани психіки, в тому числі медитативні, спрямовують до надособистісних змістів та транспersonального розвитку. Медитація є внутрішнім діалогом, в котрому відбувається мовчазний розгляд теми; в ході медитування психіка звільняється від будь-яких перешкод та обмежень, котрі заважали досягти світ таким, яким він є насправді. Відсторонення від зовнішніх подразників та концентрація на об'єкті уваги відкриває можливості інтуїції та емпатії, а інтуїтивне та емпатичне проникнення розвиває здатність особистості до переживання єдності із усім існуючим у світі.

Література

1. Гришина Л.В. Психология конфликта –СПб.: Питер.2001.464с.
2. Маралов В.Г. Психология самопознания и саморазвития. –М.: Издательский центр «Академия», 2002. –256с.
3. Налимов В.В. Спонтанность сознания. Изд-во №Прометей» 1989. –488с.
4. Психология самосознания. Хрестоматия. –Самара: Изд. Дом «Бахрах-М», 2000. –672с.
5. Уолш Р. Основания духовности –М.: Академический Проект, 2000

Стаття Колисника А.П. «Духовность в саморазвитии личности и общности» написана на злободневную тему, на которую у автора имеется свой ответ. Автор предлагает свою концепцию саморазвития личности, в которой саморазвитие рассматривается как определяемое духовным развитием.

Статтю подано до друку 30.03.2005

©2005

Т.А. Кривко (м. Чернівці)

ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

Питання про існування в людині творчого начала та потреби у самореалізації є актуальним з давніх часів, проте зараз воно набуває особливої ваги. Зниження рівня матеріального добробуту населення, криза світогляду, яка вразила суспільство, деідеологізація та

дегуманізація суспільства, деперсоналізація особистості, відсутність можливості творчо обдарованої частини сучасної молоді реалізувати себе у нашому суспільстві і, як наслідок, її масова еміграція, набули масового характеру. Пошук та підтримка молодих талантів, турбота про їх духовний і творчий ріст, залучення суспільної уваги до їх проблем та потреб поступово вирости у проблему збереження національного генофонду країни. Тому сьогодні перед державою, громадськістю, освітою стоїть завдання виховати свідомого члена суспільства, ініціативного, думаючого спеціаліста, здатного на творчий підхід до будь-якої справи.

Наприкінці XX ст. найважливішою формою господарського життя стала глобалізація. Інтенсивний діалог культурі їх взаємопроникнення, що характеризується поняттями дифузії, конвергенції, інтеграції, зближення, асиміляції, творчої взаємодії та ін. є ознакою глобального світу. Зазначені процеси сприяють формуванню єдиної спільноти, але у той же час супроводжуються втратою культурної ідентичності, унікальності культур встановленням культурних автономій тощо.

Погляди науковців на процес глобалізації та її наслідки неоднозначні. М.Уотерс, В.Іноземцев та ін. під глобалізацією розуміють «поширення західної моделі розвитку на всі інші країни планети, що, фактично, служить теоретичним обґрунтуванням однополюсного (універсального та ідеального) світового порядку» [5, 1], то чи можна говорити про розвиток культури та самореалізацію особистості в межах уніполярного стандартного і прогнозованого суспільства?

Уніфікація (від лат. *unus* – один, приведення чого-небудь до єдиної системи, форми, до єдиноманіття) страшить сьогодні окрему особистість і цілі культурні регіони, що й пояснює їхнє небажання підкорятись загальним стандартам, які найчастіше нав'язані процесами вестернізації [3, 93].

Метою нашого дослідження було розкриття можливості творчої самореалізації особистості у ситуації глобалізації.

Проблеми творчості та самореалізації не є новими, але вони набувають нового бачення у процесі глобалізації. Наука володіє напрацюваннями щодо феномену глобалізації у таких галузях: соціології (Р.Робертсон, М.Уотерс, С.Хантингтон), політології (Б.Діког, М.Халс, П.Стабс), економіці (В.Євстігнєєв, В.Оболєнський, В.Рибаків, С.Соколенко, В.Штоль), психології (Г.Почепцов, Р.Бістріцкас, Р.Кочунас). Проблема самоактуалізації та творчості знайшла відображення в працях А.Маслоу, К.Роджерса, Ш.Бюллера, Г.Олпорта та ін. Проблема творчості була популярною в гуманістичній психології, представники якої розглядали її як засіб самоактуалізації особистості, реалізації її прагнень до розвитку своїх можливостей.

Творчість – атрибут людської діяльності; вища форма активності та

самостійної діяльності людини і суспільства, яка містить елемент нового, припускає оригінальну і продуктивну діяльність, здатність до вирішення проблемних ситуацій, продуктивну уяву у поєднанні з критичним ставленням до досягнутого результату. Межі творчості охоплюють дії від нестандартного рішення простого завдання до повної реалізації унікальних потенцій індивіда у певній галузі.

К.Роджерс писав: «Я розумію під творчим процесом створення за допомогою дії нового продукту, що виростає, з одного боку, із унікальності індивіда, а з іншого, – замовленого матеріалом, подіями, людьми і обставинами життя. Головним спонукальним мотивом творчості є прагнення людини реалізувати себе, виявити свої можливості. «Людина творить насамперед тому, що це її задовольняє, тому, що вона відчуває в цьому самоактуалізацію» [4, 64].

Творча діяльність – це самодіяльність, яка охоплює зміну дійсності і самореалізацію особистості у процесі творення матеріальних і духовних цінностей, нових, більш прогресивних, форм управління, виховання і т.д. і розширює межі людських можливостей [2].

Самоактуалізація – наукове поняття, яке реферує певні процеси у реальному світі. Воно говорить про наявність «самості», котра потребує «актуалізації» і означає практичний аспект діяльності у зовнішньому плані, вчинки і дії, спрямовані на виконання життєвого плану. Особливості самоактуалізації полягають у тому, що: кожна дія повинна закінчитися яким-небудь конкретним, описовим результатом, об'єкт, на який спрямована діяльність, і суб'єкт цієї діяльності співпадають (дія, спрямована на самоперетворення); увага звертається на те, що суб'єкт як джерело активності, може зробити сам, без допомоги з боку інших, тобто до отримання результату інші суб'єкти непричетні.

До наукового обігу це поняття ввів нейрофізіолог К.Гольдштейн (спеціалізувався на лікуванні наслідків черепно-мозкових травм), який під самоактуалізацією розумів активацію деяких внутрішніх ресурсів організму, які не проявляли себе до травми, а результатом їх дії вважав здатність організму до реорганізації, відновлення властивостей особистості після перенесеної травми. У праці «The Organism» він описує самоактуалізацію вже як універсальний принцип життя. «Самоактуалізація – творча тенденція людської природи. Вона – основа розвитку і вдосконалення організму. Неук, котрий прагне до знань, відчуває внутрішню порожнечу, переживає відчуття власної неповноти. Читання та навчання задовольняє потребу в знаннях, і порожнеча зникає. Будь-яка потреба – це стан дефіциту, який мотивує людину на її виховання. Це – як яма, яку необхідно заповнити. Це задоволення потреби і є самоактуалізація або самореалізація», – писав К.Гольдштейн [2].

На думку А.Маслоу, поняття самоактуалізації пояснюється через

внутрішню природу людини, яка сама по собі несуперечлива добра, гармонійна. Різні люди досягають різних рівнів самореалізації, виходячи з актуальних проблем та особливостей мотивації. Самоактуалізація – це найвища потреба особистості, згідно ієрархії потреб А.Маслоу, це потреба у розвитку та реалізації свого потенціалу, це не річ, яку можна мати чи не мати; це процес, який не має кінця; це спосіб життя, роботи, стосунків зі світом, а не одиничне досягнення.

Серед причин, які заважають процесу самоактуалізації, А.Маслоу виділив такі: негативний вплив минулого досвіду і шкідливі звички, що заважають нам змінити непродуктивну поведінку, вплив соціуму і тиск групи, які часто суперечать нашим власним смакам, судженням, внутрішні «захисти», що заважають людині зрозуміти саму себе [4, 32].

А.Маслоу вважав, що будь-яке суспільство прагне зробити людину шаблоном представником середовища, воно відчужує особистість від її суті, її індивідуальності, робить її конформною. У той же час відчуження зберігаючи самість, індивідуальність особистості, ставить її в опозицію до оточуючого і також позбавляє її можливості самоактуалізуватися [4, 33].

К.Роджерс виходив з того, що тенденція до самоактуалізації властива будь-якому живому організму. Самоактуалізація – це прагнення живої істоти до розвитку, самостійності, самовираження, активізації усіх можливостей свого організму. Прагнення до самореалізації є вродженим. Людина хоче досягти цілісності і найповніше реалізувати себе [4, 58].

В.Франкл писав: «Людина за своєю суттю прагне знайти мету і здійснити своє призначення у житті» [4, 186]. Людське буття починається лише там, де закінчується будь-яка встановленість і фіксованість, будь-яка однозначна й остаточна визначеність; там де є особистісна позиція, установка, особисте ставлення до всього цього, до будь-якої вітальної основи і до будь-якої ситуації. Основним рушієм поведінки і розвитку особистості В.Франкл вважав прагнення до пошуку та реалізації людиною сенсу свого життя, який є вродженою мотиваційною тенденцією. Щоб жити й активно діяти, людина повинна вірити у сенс, який мають її вчинки. «Навіть самовбивця вірить у сенс – якщо не життя, то смерті» [4, 191]. У В.Франкла самоактуалізація не є кінцевим призначенням людини, це навіть не її первинне прагнення. Якщо перетворити самоактуалізацію в самоціль, вона буде суперечити самотрансцендентності людського існування. Як і щастя, самоактуалізація є лише результатом наслідком здійснення сенсу. Самоактуалізація – це ненавмисний наслідок інтенційності людського життя.

В.Франкл виділяє три групи цінностей: цінності творчості, переживання і ставлення [6, 37-38]. Пріоритет належить творчим

цінностям, які реалізуються в продуктивних творчих діях, у праці і є найбільш природними і важливими, але не є необхідними. Оскільки, на думку В.Франкла, сенсу життю може надати і одне найяскравіше переживання. Основна теза вчення В.Франкла про прагнення до життя: така людина прагне відшукати сенс і відчуває фрустрацію чи вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим [4, 199].

Отже, самореалізація – мислительний, когнітивний аспект діяльності, робота на внутрішньому рівні; вона проявляється у побудові і корегуванні перебудові «Я-концепції», картини світу і життєвого плану, усвідомленні результатів попередньої діяльності (формуванні концепції минулого). Самоактуалізація – це деяка кінцева кількість дій, які виконуються суб'єктом на основі свідомо поставлених перед собою в ході самореалізації цілей і виробленої стратегії їх досягнення [2]. Кожен акт самореалізації закінчується специфічною емоційною реакцією – «піковим переживанням», позитивним, у випадку успіху, і негативним – у випадку невдачі.

Таким чином, самоактуалізація і самореалізація – дві нерозривні сторони одного процесу розвитку і росту, результатом якого є самоактуалізована людина, яка максимально розкрила і використовує свій людський потенціал.

Враховуючи особливості і характеристики самоактуалізації, спробуємо окреслити можливості цього процесу в умовах глобалізації.

«Самоактуалізовані люди, без виключень, включені у діло, що виходить за межі їх шкурних інтересів, в дещо поза собою» (А.Маслоу) [4, 14]. У сьогоdnішній перехідний етап у розвитку суспільства активізується формування типу особистості, яку, за передбаченням Е.Фромма, варто охарактеризувати «ринковою орієнтацією». Така людина мислить категоріями товарно-грошових стосунків, інша людина для неї виступає товаром з відповідними («товарними») якостями. Навряд чи інтереси такої людини виходять «у дещо поза собою». Одним із основних принципів і життєвих цілей існування нині проголошується повна свобода дій, спрямованих на покращання свого матеріального добробуту, яка, на жаль, не підкріплена ні етичними, ні моральними цінностями, що формують світогляд особистості і визначають її як суб'єкта власної життєдіяльності.

Самоактуалізована людина – не звичайна людина, якій щось дано, а звичайна людина, у якій нічого не забрали (А.Маслоу). Наслідком і однією з найбільших небезпек для людини, включеної до системи глобального ринку, є криза ідентичності, втрата національних культурних традицій, що може призвести до маргіналізації особистості. Моральна основа, як підґрунтя особистості, формується під впливом національної культури. Відсутність у особистості національної ідентичності, як своєрідного світоглядного ядра, дозволяє нею

маніпулювати, створюючи у житті людини ілюзію самореалізації.

А.Маслоу одним зі шляхів самоактуалізації вважав відсутність захистів для власного «Я» та наявність власних суджень. В умовах глобалізму люди уникають відповідальності, бо колективна свідомість, яка є новим типом свідомості у глобалізованому світі, – це не колективна відповідальність, а, радше, колективна безвідповідальність. Людина повинна вірити своїм судженням і чинити відповідно до них. Сьогодні ж у нас перемагає незнання реальності свого світу, невміння уявити себе в іншій, нетрадиційній ролі.

К.Роджерс писав: «...людина за своєю суттю добра і рухається у напрямку самореалізації, якщо тільки їй надати таку можливість». Та чи кожна особистість має таку можливість? Вчені підрахували, що скористатися всіма благами глобалізації зможе лише відносно невелика частка населення землі – «золотий мільярд» [6]. Що ж матиме від «вигод глобалізації» решта людства?

Б.С.Братусь говорить про формування нового перехідного типу соціального характеру, який називає «перехідним потребо-мотиваційним станом», тобто станом, коли є бажання, прагнення потреби, але немає стійко визначеного предмета, який їх задовольняє. Людина у такому стані може ще сказати, чого вона не хоче, але вже не може висловити того, що їй справді потрібно. У неї немає образу цілого, образу розділеного на половини, прагнення до об'єднання, яке має стати основою, знаком, символом її осмисленої діяльності. Такий перехідний стан обумовлений підсвідомим засвоєнням людиною архетипів старого суспільства, новим суб'єктивним життєвим простором з його новими прагненнями, домінуючими інтересами, цінностями і значеннями [1, 49]. А ми говоримо, що самоактуалізація – це реалізованість наявних надій і планів.

К.Хорні характеризувала новий соціальний тип ригідністю реагування та розривом між можливостями людини і її реалізацією [1, 50], що заперечує тезу про те, що самоактуалізована людина має мету і стратегії її досягнення.

У 1963р. президент асоціації гуманістичної психології Д.Б'юдженталь сформулював 5 основних її постулатів, один з яких наголошує на тому, що людина ініціативна: вона спрямована в майбутнє, у її життя є мета, цінності та смисл [2]. Сьогодення ж характеризується кризою цінностей, їх суперечливістю, трансформацією, а то й взагалі – нівелюванням, в результаті чого людині стає важко орієнтуватися у зовнішньому світі, визначати своє місце у життєвому просторі, напрями і способи своєї життєдіяльності, особливості індивідуального життєвого шляху.

Якщо ще недавно головним завданням виховання ми вважали здатність до адаптації і говорили про «людину, яка адаптується», то

сьогодні увага науковців звернена на «людину, яка діє» (А.Турен), що важливо не лише для виживання і нормального розвитку, але й самовдосконалення й самоздійснення конкретної особистості.

Сучасна наука розглядає людину як відкриту систему, яка обмінюється енергією, інформацією з оточуючим середовищем і володіє певним внутрішнім змістом, різними внутрішніми станами. Життя людини описується як траєкторія руху системи у часі. Відкритість системи «людина» по відношенню до світу, підсистемою якою вона є, визначає необхідність розглядати динаміку її розвитку як процес набуття нею нових якостей, росту самосвідомості і різноманітності форм активності, через свідому діяльність по оволодінню соціальними та індивідуальними компетентностями і самоактуалізацію.

Отже, творча реалізація особистості в умовах глобалізації можлива при наголосі на саморозвитку та самоорганізації особистості, які пропонують максимально ефективне використання людиною всієї сукупності своїх сил, здібностей, навичок та інших ресурсів у своїй індивідуально неповторній ситуації з метою досягнення зовнішньої та внутрішньої гармонії.

Приймаючи до сучасних умов глобалізації, особистість повинна мати достатні внутрішні ресурси та оволодіти такими механізмами самореалізації, як самопізнання, здатність до прийняття рішень у напрямку майбутнього, готовність до змін, вміти приймати альтернативні рішення, досліджувати й ефективно використовувати свої ресурси, нести відповідальність за здійснений вибір.

Приймаючи оволодіння та удосконалення власних механізмів самореалізації, людина повинна пам'ятати про збереження традицій та національну ідентичність, які захищають її від негативних сторін процесу глобалізації, дозволяють виступати в якості активного суб'єкта своєї життєдіяльності, самоздійснення та самореалізації на міжнародному рівні.

Простір для самореалізації особистості безмежний, і який напрям вибере людина, залежить лише від неї: її життєвих цінностей, рівня вихованості, освіти, культури а також від того середовища, в якому вона живе та розвивається.

Література

1. Авер'янова Г., Москаленко В. Особливості економічної соціалізації молоді в умовах трансформації українського суспільства // Практична психологія та соціальна робота. – №7. – 2004. – С.49-55.
2. Вахромов В.В. Самоактуализация и жизненный путь человека // <http://www.hpsy.ru/public/x049.htm>
3. Дианова В.М. Культурный плюрализм в условиях глобализации // Россия и Грузия: диалог и руководство культур сборник материалов симпозиума

- Выпуск 1/ Под ред. Парцвания В.В. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С.93-109.
4. Дмитренко А.К., Чуйко Г.В. Основи гуманістичної психології: Навчально-методичний посібник. – Чернівці: Прут, 2002. – 268с.
 5. Удовик С.Л. Глобализация семиотические подходы – К.: Ваклер, 2002. – 480с.
 6. Франкл В. Психотерапия на практике: Пер. с нем. – СПб., 2001. – 256с.

В статье рассматривается проблема самореализации личности в глобализированном мире. Анализируется влияние уровня материального благополучия, кризиса мировоззрения, деидеологизации и дегуманизации на возможность самореализации творческой личности.

Статтю подано до друку 28.03.2005.

©2005

С. М. Лабінська (м. Кременець), С.О. Ставицька (м. Київ)

СПІВВІДНОШЕННЯ РІВНЯ ДОВІРИ ДО СЕБЕ ТА РІВНЯ ДОМАГАНЬ ЯК АДАПТИВНИЙ МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Людина оцінює себе не тільки з погляду приписуваних собі властивостей і якостей. На основі самооцінки, разом з рівнем домагань, людина оцінює себе в предикативній формі з погляду своїх можливостей (на що вказував А. В. Петровський, говорячи про співвідношення переживань „Я можу” - „Я не можу”). Фактично, щоразу роблячи вибір, людина дозволяє його собі, вірячи в його правильність, відтинаючи інші альтернативи, у тому числі і з тієї причини, що вона на це нездатна, їй це не під силу і т. ін... Проблема полягає в тому, що різні люди довіряють собі різною мірою: одні – більше, а інші - значно менше, і це (за решти рівних умов) впливає на життєві досягнення кожного з них.

У психологічній науці накопичено досить значний емпіричний арсенал даних, пов'язаних з явищами неадаптивності. До них можна віднести „вихід за межі необхідного” (К.О.Абульханова-Славська), „неадаптивну природу предметної діяльності” (О.Г.Асмолов), „наднормативну інтелектуальну активність” (Д.Б.Богоявленська), „наднормативну активність” (О.К.Дусавицький), „наднормативну діяльність” (Р.С. Немов), „продуктивну активність” (А.М.Матюшкін), „надситуативну активність” (В.А.Петровський) тощо.

Такі, емпіричним способом добуті й описані феномени „виходу людини за межі себе”, пов'язані з визначенням рівнем довіри людини до себе як в цілому, так і в тій чи іншій сфері її життєдіяльності. Властива людині різна міра або рівень довіри до себе обумовлюється переважно її рівнем домагань, тобто тим, наскільки вона здається авторитетною і

успішною сама собі в різних сферах життя, як у своєму минулому досвіді, так і реальному сьогоденні, та визначається значущістю для людини певної сфери її життєдіяльності й актуальністю її в даній ситуації. Оскільки, результат будь-якої непередбачуваної активності заздалегідь невідомий, то людині необхідна визначена міра довіри до себе, щоб бути здатною на вчинок, або, іншими словами, необхідна віра у свої можливості. Саме вона робить реальною постановку цілей (В.А.Петровський). Ми додамо, що самої постановки цілей недостатньо, основне, щоб вони були успішно реалізовані. Для цього необхідним є адекватне співвіднесення своїх бажань, потреб, мети в цілому, зі своїми можливостями, потенціями. Іншими словами, реальне співвідношення рівня домагань з наявним та потенційним рівнем знань, умінь, тобто врахування актуальної та найближчої (потенційної – авт.) зони розвитку, якщо йти за Л. С. Виготським. Саме такий механізм взаємодії між рівнем домагань, що визначається мірою довіри до себе, та рівнем складності поставлених цілей і завдань забезпечить, з нашої точки зору адаптивний спосіб реалізації творчої особистості.

Однак, щоб людина могла виявити довіру до себе, самостійно будувати своє життя і творчо реалізувати свій потенціал, спираючись на себе, необхідно зрозуміти, як регулюється, чим детермінується такий вид активності людини [5].

В.А. Петровський одним з перших у психології особистості протиставив механізми, що регулюють адаптивні і неадаптивні форми поведінки. Визначальна характеристика неадаптивності — це розбіжність мети і результату активності, між якими складаються суперечливі відношення, які стають джерелом динаміки індивіда, його існування і розвитку. Однак, чому, здійснюючи неадаптивний вчинок, людина покладається на себе (вірить у правильність своєї поведінки, у свої можливості), може діяти навіть на шкоду собі ? [3].

Постановка подібного питання торкається проблеми цілеутворення. Як відбувається формування мети, коли людина ставить, досягає її сама і, при цьому, ніким не ініціюється ззовні? Частково відповідь на поставлене запитання ми знаходимо у роботах В. Є. Клочко. Він досліджував проблему, що відноситься до самостійної постановки цілей у структурі розумової діяльності. Проте, у вітчизняній психології існують й інші підходи до цієї проблеми. Традиційно в психологічній науці цілепокладання пов'язують із проблемою вибору, дослідження якої представлено декількома напрямками. Класифікація цих напрямків запропонована Д. О. Леонтьєвим і Н. В.Пилипко [2]. Ними ж створена і власна діяльнісна модель вибору. Відповідно до класифікації, розробленої названими авторами, найпростіша модель вибору — це дослідження, проведені в руслі вивчення рівня домагань. Мається на увазі вибір з декількох альтернатив за відомим критерієм, а

зміст вибору полягає у визначенні оптимального шляху здійснення діяльності, спрямованої на досягнення деякого результату. Оскільки, в такому виді вибору, критерії визначені ззовні, задані умовами розв'язуваної задачі, то вибір детермінований самооцінкою разом з рівнем домагань. Довіра до себе, в цьому випадку, переважно детермінована лише вектором «Я можу».

Більш складний різновид вибору — коли критерії для порівняння альтернатив випробуваний повинний конструювати самостійно. Мова йде про життєво важливі вибори (вибір професії, партнера, місця проживання і т.п.). У даному випадку перед суб'єктом стоїть задача на зміст, а тому даний різновид вибору автори називають значеннєвим вибором. Тут, скоріше всього, має місце вже інтеграція векторів «Я хочу» і «Я можу». Найскладніший вибір - це вибір у критичних життєвих ситуаціях, коли немає ні критерію порівняння самих альтернатив, ні самих альтернатив. Суб'єкт повинен сам конструювати як альтернативи і критерії, так і можливе майбутнє, що є наслідком того або іншого вибору. Такий вибір автори називають вибором майбутнього [2]. Це, власне, є проблемний вибір, що, найбільш повно, задіює творчі потенції особистості, спрямовані на прогнозування майбутніх результатів подій, які ще не настали й існують лише в прогностичному варіанті її життєдіяльності.

Різні стратегії поведінки в потенційно проблемних ситуаціях, на думку Ключко Е.В. частково визначаються особливостями емоційно – установочних комплексів, які склалися в процесі розвитку особистості. „Той особливий особистісний зміст, якого набувають елементи ситуації діяльності, утворюються не лише на основі емоційних компонентів але і на базі тієї фіксованої особистісної установки, що знаходиться в зв'язку з емоційною компонентою” [1, 52]. З емоційно-настановчими комплексами пов'язана позиція особистості, що сформувалася в минулому. Вона виявляється або як діяльність спрямована на розв'язання суперечності, або як відхід від суперечності при відповідному емоційному сигналі. Певно, названий і експериментально зафіксований даним автором емоційно-настановчий комплекс пов'язаний з тим, що Скрипкіна Т. П. назває довірою або недовірою до себе, оскільки саме ним визначається позиція особистості при вирішенні суперечності, яка виникла.

Таким чином, емоційно-настановчим комплексам Ключко Е. В. відводить роль центральної ланки самоорганізації мислення і поведінки на стадії ініціації. Емоційно-настановчий комплекс — безпосередній учасник процесу мотивування Емоція репрезентує свідомості можливість переходу від адаптивної поведінки до зверхадаптивної, причому ця можливість пов'язана з відображенням у

свідомості тієї частини середовища, яка несе на собі відбиток цінностей [1].

Автор вважає, що правомірно говорити не тільки про смислоутворюючі мотиви, (О. М. Леонтьєв), але і про мотивоутворюючі смисли, завдяки яким у діяльності з конкретним предметом, людина одержує можливість задовольнити потребу, більш високу за рангом, хоча і таку, що ще не стала актуальною. Взаємодію між двома видами смислів, яка приводить до розвитку суперечностей між ними, автор пропонує вважати механізмом трансформації діяльності, джерелом саморуху розумової діяльності на стадії ініціації важливих життєвих виборів людини. Це співпадає з нашою позицією, так як створює передумову для реалізації творчих потенцій особистості, зокрема при вирішенні нею екзистенційних проблем.

Таким чином, відповідно до уявлень В. Е. Ключко, у випадку самостійної постановки цілей головну роль грають ціннісні (смыслові, за Б.С. Братусем) утворення особистості і їхня емоційна репрезентація.

На думку Скрипкіної Т. П., саме феномен довіри до себе бере участь у процесі цілеутворення, тому що вибір мети визначається тим, наскільки людина вірить у її досягнення і вміє конструювати в рефлексивному внутрішньому плані способи її досягнення, тобто вважає для себе можливим досягти поставлену ціль способами, що не суперечать її внутрішнім особистісним смислам. Можна образно сказати, що людина настільки довіряє собі, наскільки вона здатна „вийти за межі” свого минулого досвіду, не входячи в суперечність зі своїми внутрішніми цінностями і смислами. Авторка називає це „радіусом самопоширення”, що людина собі дозволяє. Цей „радіус” і визначає масштаб життєвих завдань, які особистість здатна самостійно ставити для себе. Тому, в будь-якій активності, має місце прояв визначеного рівня довіри до себе в конкретній сфері життєдіяльності. При цьому, в одних сферах життєдіяльності в людини може бути сформована установка на довіру до себе, а в інших - ні. Все залежить від того, які можливості людина у собі усвідомлює (який власне рівень її домагань – *авт.*) і, яку особисту, індивідуальну цінність, значущість мають для неї потреби, пов'язані з тією або іншою сферою життєдіяльності [5, 136].

Запропонована і розглянута тут теорія дозволила В. Є. Ключко сформулювати і довести наступну гіпотезу: на індивідуальному рівні надіндивідуальне представлено емоційним способом і усякий вихід „за межі”, якщо він не усвідомлюється у своєму соціальному значенні, підкріплюється емоційно [1, 69]. Дана гіпотеза дозволяє сформулювати два наслідки, що мають практичне значення як у психотерапевтичному так і в психолого-педагогічному змісті.

По-перше, якщо соціальне значення наднормативної активності людини не усвідомлюється повною мірою, це означає, що людина не цілком рефлексує свої індивідуальні автономні можливості, що відповідно знижує рівень довіри до себе і позначається на життєвих досягненнях. Отже, у рамках психокорекції і психотерапії необхідна спеціальна робота з конструювання процедур, спрямованих на розвиток саморефлексії своїх можливостей, що дозволяють людині творчо будувати власне життя, тобто самостійно приймати відповідальні рішення і нести за них персональну відповідальність. Тільки така позиція сприяє особистісному росту людини за допомогою найбільш повного усвідомлення своїх можливостей, що і є найважливішою умовою самореалізації [5].

І, по-друге, виходячи з запропонованої концепції, можливий інший наслідок, на який вказує автор. (В. Е. Ключко). Він пише, що психологічна система особистості дитини ніби дозріває усередині спільної психологічної системи взаємодії з дорослим (але поступово відбувається автономізація дитини як суверенної психологічної системи. Про це ж говорить і В. І. Слободчиков розробляючи концепцію розвитку особистості в спів-буттєвій спільності [4].

Експериментально В.Е. Ключко показав, що вже до 10 - 11-літнього віку у дітей закріплюються типові для дорослих форми поведінки в потенційно проблемних, ситуаціях, тобто особистість стає автономною, здатною до самостійної постановки цілей і прийняття рішень у соціально значущій поведінці.

Однак, існуюча педагогічна система навчання і виховання традиційно базується на таких способах взаємодії з дітьми, що лише близько 20 відсотків учнів виявляються здатними до самостійного „нормотворчого”, розуміння істинного значення і змісту власних дій [1]. Отже, необхідно перебудовувати педагогічну взаємодію в системі вчитель-учень, шукати такі методи навчання і виховання, які б розвивали творчу активність дитини, сприяли росту її самостійності як реалізації творчого потенціалу. Такі методи повинні бути спрямовані на розширення усвідомлення учнями, власних можливостей, що включає і їх орієнтацію на розвиток довіри до себе та формування адекватного рівня домагань, починаючи з дитячого віку. Ці ідеї контекстуально закладені у вченні Л. С. Виготського про „зону найближчого розвитку”, а також у роботах А. С. Макаренка, В.О.Сухомлинського у яких мова йде про авансування довірою як методі, спрямованому на формування самостійності й відповідальності.

В. Е. Ключко називає все це самоорганізацією особисті. Імовірно, це так. Однак самоорганізація особистості на суб'єктивному, особистісному рівні означає, в першу чергу, наявність у людини довіри до себе, що розуміється як повноцінне оволодіння собою, своєю

сутністю, як здатність самостійно ставити мету і діяти відповідно до неї, зберігаючи адекватно критичну позицію стосовно самого себе, (тобто співвідносити рівень домагань з реальними потенціями та можливостями – *авт.*), здатність передбачати результати дій до їх виконання, самостійно будувати стратегію досягнення цілей у відповідності з внутрішніми особистісними змістами [5].

Отже, все вище сказане, вказує на необхідність вирішення проблеми співвіднесеності рівня довіри до себе з рівнем власних домагань особистості, як одного з механізмів адаптивної реалізації її творчого потенціалу в різних видах діяльності, зокрема навчальної, в ході педагогічного процесу. Це забезпечить підростаючій особистості уміння співвідносити виникаючі потреби з можливостями їх реалізації в певній ситуації і з привласненими особистістю соціокультурними орієнтирами, наявними в суспільстві (чи своїми уявленнями про них). Тому, саме аспект розвитку рівня домагань підлітків у навчальній діяльності є метою наших подальших досліджень.

Література

1. Ключко Е.В. Саморегуляция мышления и ее формирование – Караганда, 1987. - С. 52.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 478 с.
3. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности: Автореф. дис. (в форме науч. доклада)... д – ра психол. наук – М., 1992.
4. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): Автореф. дис....(в форме научного докл.) д – ра психол. наук, 1994.
5. Скрипкина Т. П. Психология доверия. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

Работа посвящена анализу проблемы соотношения уровня доверия к себе с уровнем притязаний, как механизма адаптивной реализации творческой личности; а также проблемы влияния эмоционально – установочных комплексов на возможность перехода личности с адаптивного на сверхадаптивный уровень при осуществлении смыслообразующих жизненных выборов.

Статтю подано до друку 27.03.2005.

©2005

Ю.А. Лец (г. Харьков)

ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Феномен одаренности изучается рядом научных школ, которые придерживаются двух основных направлений. Нейтивизм (от

английского native – природный, естественный), представителями которого являются Ф. Гальтон, Л.М. Термен, придает решающее значение наследственности, под которой понимаются врожденные особенности нервной системы (задатки) ребенка. Задатки выступают как некая данность, определяющая пределы настоящих и будущих достижений ребенка в умственном развитии. В сжатом виде эта идея представлена в модели «диапазона» В.Н. Дружинина [4].

Противостоящая концепция не отрицает существенной роли природных задатков, но в генезисе умственной одаренности решающее значение придает социальной среде. Наиболее широко в русле данной концепции представлены взгляды украинских и российских психологов. Здесь задатки понимаются как природные предпосылки способностей, реализуемые посредством социальных механизмов, важнейшую роль среди которых играет обучение и воспитание. Соответственно, способности определяются как индивидуально-психологические особенности человека, обуславливающие успешность выполнения деятельности [4]. Исследователи считают, что исходные природные различия между людьми заключаются не в готовых способностях, а в задатках. Задатки очень многозначны и могут развиваться в различных направлениях. Они лишь предпосылка развития способностей, между задатками и способностями очень длинная дистанция – весь путь развития личности. Большое значение придается деятельности, благодаря которой природные задатки могут превратиться в способности. Ученые полагают, что концепция социальной обусловленности различий в уровне психического развития между людьми единственно практически плодотворна, ибо только в ней можно найти опору для создания условий для полноценного развития личности.

В возрастной психологии одаренность понимается как системное качество психики, как высокий уровень и качественно своеобразное сочетание способностей, определяющее высокие достижения человека. Современные исследователи в этой области считают особенности личностного развития способных детей одним из факторов становления одаренности [7]. От уровня развития и сформированности личности зависит эволюция одаренности. На каждом возрастном этапе онтогенетического развития человек приобретает ряд личностных качеств и свойств, которые в дальнейшем являются фундаментом для возникновения новых образований личности. Младший школьный возраст играет особую роль в личностном становлении. Начало систематического обучения обуславливает серию изменений в развитии индивида. Эти изменения во многом связаны с тем, что ведущей деятельностью становится учебная.

Как в младшем школьном, так и в подростковом возрасте

происходит формирование основных характеристик, которые могут оказывать влияние на становление личности одаренного ребенка. В зависимости от условий среды, в которой развивается ребенок, могут сформироваться качества и характеристики, которые способствуют становлению одаренности или же препятствуют [6].

Важнейшим аспектом, определяющим развитие одаренности, в психологии считают Я – концепцию ребенка, формирование которой происходит в младшем школьном и подростковом возрасте [2].

Младший школьный возраст можно считать наиболее сенситивным периодом в развитии одаренности, у многих задатков в этот период при благоприятных условиях развития есть возможность превратиться в способности ребенка. В связи с этим, необходимо сказать о той ответственности, которая возложена на школу и систему обучения [3].

В современной традиционной школе ценится умение соответствовать нормам и правилам, давать верные ответы, хорошая успеваемость. Одаренный ребенок часто с первых дней в школе начинает испытывать давление, в результате чего может возникнуть чувство отчужденности, может упасть уровень самооценки, ребенок начинает чувствовать себя «странным», не таким как все. Не чувствуя поддержки со стороны взрослых ребенок начинает скрывать свои способности. В случае если в процессе обучения способных детей их потенциал не замечается и не используется в полной мере, возникают и эмоциональные проблемы. Дети начинают игнорировать обучение, теряют интерес и мотивацию деятельности, появляется неконформистское настроение. И напротив, если ребенок ощущает в школе, что окружающие верят в его способности, признают его ценность как развивающейся личности, то это стимулирует его позитивное самовосприятие, саморазвитие и активность.

Исследования в области психологии одаренности показывают, что можно выделить ряд значимых личностных параметров, которые отличают одаренных детей: [12]

- потребность в познании,
- интернальный локус контроля,
- высокий уровень ответственности,
- самостоятельность суждений,
- гибкость, приспособляемость,
- позитивная Я-концепция, адекватная самооценка,
- креативность, как особенность мышления,
- высокий уровень саморегуляции деятельности.

Вышеперечисленные параметры можно также считать одними из основных показателей уровня личностного развития в юношеском возрасте.

Учитывая вышесказанное, мы можем предположить, что система

развивающего обучения (Эльконина-Давыдова), которая направлена на формирование учебной деятельности, как специфического вида познавательной активности в начальной школе, способствует развитию личности и на последующих этапах. В итоге, к концу обучения в школе формируются основные новообразования юношеского возраста, которые являются также показателями одаренности.

С целью исследования показателей одаренности и в целом уровня личностного развития в юношеском возрасте было проведено исследование сформированности ряда личностных характеристик, таких как позитивная Я-концепция, уровень саморегуляции, локус контроля личности, потребность в познании, креативность, самостоятельность, гибкость, ответственность.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

- для исследования уровня саморегуляции, самостоятельности, гибкости «Стилевая саморегуляция поведения» (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз);
- для исследования потребности в познании и креативности «Самоактуализационный тест» (Шострем);
- для исследования особенностей Я-концепции тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев), тест исследования самооценки (Будаси);
- для исследования уровня субъективного контроля опросник ОСК (А.К. Осницкий).

Экспериментальную группу составили учащиеся 10-х классов (102 человека) экспериментальных школ г. Алушта и г. Красный Луч Луганской обл. Форма организации учебной деятельности – развивающее обучение (Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) в начальной и средней школе (РО).

Контрольную группу составили учащиеся 10-х классов общеобразовательной школы г. Харькова с традиционной формой обучения (139 человек) (ТО).

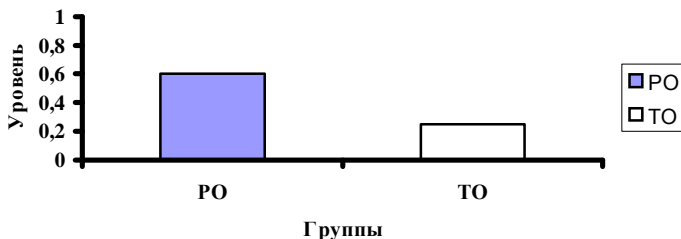
Средние результаты, полученные в ходе исследования особенностей самооценки учащихся в экспериментальной (РО) и контрольной группе (ТО) отражены на рисунке №1. Полученные результаты показали, что в среднем в экспериментальной группе преобладает адекватный уровень самооценки (0,6). В контрольной же группе средний показатель составил 0,25, что говорит о преобладании низкой самооценки. (Табл. №1)

Таблица 1.

Уровень самооценки в группах РО и ТО

Показатели	РО		ТО	
	ср. показатель	уровень	ср. показатель	уровень
Самооценка	0,6	средний	0,25	низкий

**Рисунок 1. Уровень самооценки
в группах РО и ТО**



В ходе исследования таких особенностей Я-концепции, как самоуважение и аутосимпатия, были выявлены следующие различия. Средний показатель самоуважения в группе учащихся РО выше среднего, в то время как в группе ТО – средний. Показатель аутосимпатии в группе РО также несколько выше, чем в группе ТО.

Общий уровень саморегуляции, как один из важнейших показателей личностного развития в раннем юношеском возрасте в экспериментальной группе выше среднего. Для учащихся группы ТО характерен средний уровень развития умения саморегуляции.

Самостоятельность, как показатель автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения в группе РО также выше среднего. В группе ТО исследуемый показатель имеет средний уровень развития (табл. № 2).

Результаты проведенного исследования показали также, что для учащихся группы РО характерна более высокая потребность в познании, нежели для группы учащихся ТО (табл. № 2). Потребность в познании можно считать одной из основных особенностей, отличающих одаренных детей.

Креативность, как способность к творческой деятельности в исследуемых группах имеет средние показатели (табл. №2).

Гибкость, как способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий, имеет примерно одинаковые средние показатели по двум исследуемым группам (табл. №2).

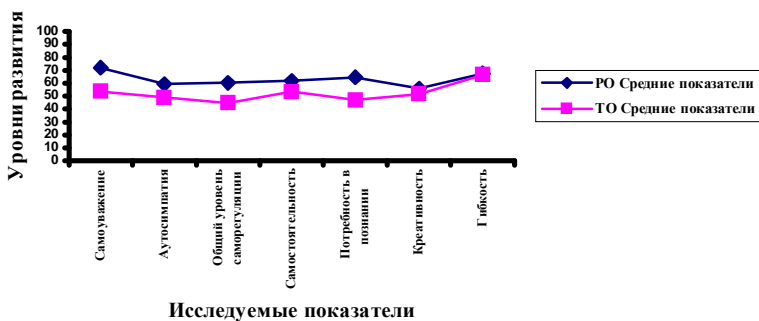
Сравнительные результаты исследования описанных выше показателей одаренности личности наглядно отображены на рисунке 2.

Таблица 2.

Уровень развития показателей одаренности в группах РО и ТО

Показатели	РО		ТО	
	ср. показатель	уровень	ср. показатель	уровень
<i>Самоуважение</i>	72	выше среднего	53,75	средний
<i>Аутосимпатия</i>	59,5	средний	49	средний
<i>Общий уровень саморегуляции</i>	60,5	выше среднего	44,75	средний
<i>Самостоятельность</i>	62	выше среднего	53,5	средний
<i>Потребность в познании</i>	64,5	выше среднего	47	средний
<i>Креативность</i>	56	средний	51,75	средний
<i>Гибкость</i>	67,5	выше среднего	66,5	выше среднего

Рисунок 2. Развитие показателей одаренности в группе РО и ТО



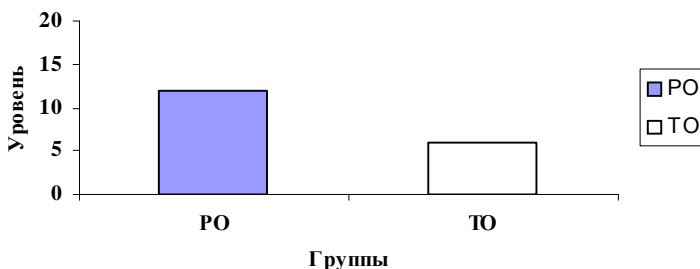
Результаты исследования уровня субъективного контроля показали, что в группе учащихся РО преобладает интернальный локус контроля, что говорит о достаточном уровне ответственности за свою жизнь, поступки и действия. В группе ТО для большинства учащихся характерен экстернальный и сбалансированный локус контроля (табл. № 3). Наглядно полученные различия изображены на рисунке 3.

Таблица 3.

Уровень субъективного контроля в группах РО и ТО

Показатели	РО		ТО	
	ср. показатель	уровень	ср. показатель	уровень
Уровень субъективного контроля	12	интернальный	6	средний

Рисунок 3. Уровень субъективного контроля в группах РО и ТО



В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что для группы РО характерен более высокий уровень развития характеристик, которые способствуют развитию личностного потенциала и могут, в свою очередь, являться показателями одаренности. Полученные результаты позволяют говорить о том, что развивающее обучение как форма организации учебной деятельности в младшей и средней школе способствует развитию личности и на последующих этапах. Полученные показатели развития исследуемых особенностей личности могут свидетельствовать о том, что основные принципы развивающего обучения, такие как проблемность, диалогичность, индивидуализация, а также, открытость учителя к различным точкам зрения, способствуют развитию способностей учащихся, раскрытию потенциала и становлению одаренности, как системного качества личности.

В перспективе запланировано проведение более подробного исследования с целью отражения результатов влияния развивающего обучения на формирования показателей развития личности в старшем подростковом и юношеском возрасте.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 420с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - М.: Международная педагогическая академия,

1995. - 212с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995.- 438 с.
 4. Дусаицкий А.К. Развивающее образование. Теория и практика – Х.2002.
 5. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.1972. – 186 с.
 6. Мороссанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека// Вопросы психологии 2000. №2.
 7. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской В.А.Слуцкого - М.: Прогресс, 1991. - 376с.
 8. Осницкий А.К. Психология самостоятельности – М. 1996.
 9. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С.Лейтеса. - М.: Изд. Центр "Академия", 1996. - 416 с.
 10. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии - 1990.- № 1. - 164-167с.
 11. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 368 с.
 12. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б.Богоявленской - М.: Молодая гвардия, 1997. - 243-264 с.
 13. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. - М.: Знание, 1986. - 80 с.

Форма организации учебной деятельности в начальной школе рассматривается как фактор развития одаренности. Выделяются параметры отличия одаренных детей и проводится их исследование. Делается вывод, что для детей, которые включены в систему развивающего обучения, характерны более высокие уровни развития этих параметров.

Статтю подано до друку 28.03.2005.

©2005

А.В. Мітлош (м. Луцьк)

ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЛІДЕРА

Сучасні соціально-психологічні уявлення про лідерство відзначаються різноманітністю існуючих точок зору і підходів. Вирішення протиріч у цій сфері досліджень лежить у багатоаспектному характері представленості лідерства.

Сьогодні науковці розглядають лідерство як одну з характеристик обдарованості особистості. В.О. Моляко визначає обдарованість як „системне утворення особистості, що є координатором регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість людині краще пристосовуватись до світу, оточення інших людей і до самої себе” [4].

Творча обдарованість лідера проявляється у його продуктивному

мисленні, прийнятті рішень, прогнозуванні, спілкуванні, плануванні, втіленні або здійсненні рішень, побудові взаємин, здібності вбачати можливості.

Сьогодні психологи доповнюють традиційну класифікацію видів творчості управлінською комунікативною ситуаційною ("житейською") (В.О. Моляко).

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях лідерської обдарованості підкреслюється, що високий рівень IQ складає лише 20% успіху людини у житті і не гарантує успіху у лідерстві зокрема. На думку Ке де Врі [2], люди з високим IQ не обов'язково приймають правильне рішення. Насправді IQ і якості лідера, такі, як прийняття рішень, слабо пов'язані. Вчений вважає, що у світі лідерства вирішальну роль відіграє емоційний інтелект - EQ (навички міжособистісного спілкування, розуміння власних почуттів). Дослідження Ке де Врі та наші спостереження дозволили розмежувати теоретичний IQ і практичний.

У сучасній науковій літературі існує велика кількість різноманітних концепцій практичного інтелекту (Р. Стернберг, М. Саллівен, Д. Гоулмен Ке де Врі, Х. Гарднер, Ф. Хесселблейн).

Р. Стернберг вважає, що концепція практичного інтелекту це складова більш ширшої теорії – теорії інтелекту, що призводить до досягнення успіху, згідно з якою інтелект, - це вміння (здібність) людини досягати в житті поставленої мети, успіху, високих результатів. Здібність досягати успіху залежить від вміння людини акумулювати свої сильні якості і коректувати або компенсувати слабкі через рівновагу аналітичних, творчих і практичних здібностей, щоб можна було адаптуватись до оточуючого середовища, формувати або змінювати його [5].

Поряд з теорією Стернберга існують теорії про соціальний інтелект (Дж. Гілфорд), емоційний (Ке де Врі), внутріособистісний та міжособистісний інтелекти (Х. Гарднер). В основі усіх цих теорій лежать здібності вирішувати проблеми, досягати успіху, швидко адаптуватись до змін.

Дж. Гілфорд запропонував розширену концепцію інтелекту. Модель вченого дозволяє виділити 120 факторів інтелекту, які можуть бути класифіковані за трьома перемінними, що характеризують процес обробки інформації: зміст інформації, операції обробки інформації, результати обробки інформації. Гілфорд вважає, що соціальний інтелект являє собою систему інтелектуальних здібностей, яка не залежить від факторів загального інтелекту. Це когнітивна складова комунікативних здібностей особистості [3].

На нашу думку, соціальний інтелект є важливим структурним компонентом творчо обдарованої особистості лідера молодіжного

громадського об'єднання. Соціальний інтелект визначає успішність спілкування та соціальної адаптації лідера, забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння вербальної лексики, невербальних реакцій (жести, міміка), а також вміння чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети.

Методика і організація дослідження. Складність та неоднозначність феномену лідерства, лідерських навичок і обдарованості вимагає відповідного діагностичного інструментарію. Основними методами, які входили у програму нашого дослідження, виступили: інтерв'ю, контент-аналіз, спостереження, структурована бесіда, біографічний метод, методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда.

У дослідженні, яке проводилось у Волинській області, взяли участь 19 юнаків та 11 дівчат, віком від 17 до 30 років. Респондентами виступали: 1) лідери суспільно-політичних молодіжних громадських об'єднань – 20 чол., 2) лідери екологічних молодіжних громадських організацій – 2 чол., 3) лідери управлінських молодіжних громадських організацій – 2 чол., 4) лідери правозахисних молодіжних громадських організацій – 3 чол., 5) лідери духовних молодіжних громадських об'єднань – 3 чол. В цілому у дослідженні взяли участь 30 лідерів. Рівень освіти респондентів від середньої до кількох вищих.

З метою дослідження соціальних умов розвитку лідерської обдарованості, ми скористались такими методами дослідження: біографічний метод і усне інтерв'ювання, додатковими методами були спостереження, бесіда.

Біографічний метод на сьогодні єдиний, який дозволяє вивчити особистість у процесі розвитку та прослідкувати динаміку життєвого шляху, важливі параметри життя. На першому етапі дослідження респондентам пропонувалось письмово заповнити формалізовану біографічну анкету, складовими якої є 20 запитань: зміна місця проживання протягом життя; участь у громадських організаціях; публічна діяльність; участь у виставках наукової технічної, художньої творчості, оглядах, конкурсах, спортивних змаганнях; улюблені та нелюблені шкільні предмети; участь у гуртках, клубах у різні роки життя; улюблені справи і захоплення на різних етапах; улюблені літературні твори (необхідно також було вказати коли вперше читався твір та скільки разів); улюблені фільми; улюблені театральні вистави; художні виставки, які відвідувались; подорожі протягом життя; люди, з якими підтримувались дружні стосунки, проводився відпочинок, була отримана підтримка, значимі поради у різні періоди життя (причому необхідно було вказати позицію старшості); щасливі та нещасливі періоди життя; опис факторів життя, які вважаються подіями; найбільш значима подія життя; уявлення та прогнози власного майбутнього

Другим етапом нашого дослідження була підготовка та проведення інтерв'ювання. Ключовими моментами у побудові інтерв'ю виступили соціальна сфера, сімейна сфера, сфера дозвілля, наявність чи відсутність кумира, коло друзів, особливості знайомства з новими людьми (рівень контактності). Паралельно ми відслідковували значимі події життя респондентів і тип людей, які мали вагомий вплив на становлення особистості. Додатково ми відзначали такі особливості: чи відкрито поводить респондент, чи охоче розповідає, як встановлюється контакт, наявність комунікативних бар'єрів.

Наступним важливим етапом було дослідження соціального інтелекту лідерів за методикою Дж. Гілфорда, яка включає 4 субтести: субтест №1 – «Історії з доповненнями», субтест №2 – «Групи експресії», субтест №3 – «Вербальна експресія», субтест №4 – «Історії з доповненням». Субтести діагностують чотири здібності у структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, змін та результатів поведінки.

Результати дослідження.

Результати дослідження рівня соціального інтелекту показали, що у 36% лідерів соціальний інтелект вище середнього, що характеризує високий рівень їхніх здібностей, які визначають адекватність розуміння поведінки людей. Середній рівень соціального інтелекту у 50% опитаних лідерів, а у 14% - нижче середнього (середньослабкий). Відповідно до цих результатів можна умовно виділити три групи лідерів: 1) високий рівень соціального інтелекту (вище середнього), 2) середній соціальний інтелект, 3) рівень соціального інтелекту нижче середнього.

Відповідно до поділу, лідери з першої групи вміють отримувати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі і точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції у певних обставинах, проявляти далекоглядність у стосунках з людьми, що сприяє їх успішній адаптації. Респонденти, які відносяться до третьої групи, відчувають труднощі у розумінні і прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює стосунки і знижує можливості соціальної адаптації.

Профіль соціального інтелекту у 50% усіх опитаних розвинений гармонійно, у решти – негармонійно. Причому у 40% респондентів з 1-ї групи структура соціального інтелекту гармонійно розвинена, а у 60% - негармонійно. Профіль соціального інтелекту у лідерів з другої групи, навпаки, у 57% гармонійно розвинений, а у 43% негармонійно. У третій групі порівно як з гармонійно, так і з негармонійно розвиненим інтелектом.

Всі респонденти скаржились на нерозуміння субтестів 2 і 4, що відобразилось на результативності виконання завдання. Лише 20%

респондентів і лише з першої групи отримали високу оцінку за виконання 4-го субтесту, що становить 7% з усіх опитаних. Високі бали за виконання 2-го субтесту отримали 20% з першої групи та лише 14% з другої, що разом становить 14% від загальної кількості респондентів. У 2-й та 3-й групах оцінка за виконання цих двох субтестів варіювала від низького до середнього рівнів здібностей до пізнання поведінки. Це дає підстави зробити висновок, що у лідерів молодіжних громадських об'єднань слабо розвинені здібності до розшифровування невербальної експресії і розуміння структури і логіки розвитку міжособистісних комунікацій. Недостатньо добре вони володіють мовою рухів, поглядів і жестів, а у спілкуванні більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Можуть часто помилятися у розумінні сенсу слів співрозмовника, оскільки не враховують (або враховують неправильно) невербальні реакції, які їх супроводжують (субтест №2). Також вони відчують труднощі під час аналізу ситуації міжособистісної взаємодії, і, як наслідок, погано адаптовуються до сімейних, ділових, дружніх та інших відносин між людьми (субтест №4). Такий факт нами виявлено і під час інтерв'ювання: лідери мають незадоволення від подружнього особистого життя, спілкування з протилежною статтю, також страх перед серйозними стосунками.

У респондентів, яких ми умовно віднесли до другої групи (найчисельнішої), окрім вже вказаних субтестів (№ 2 і 4) виникли проблеми з виконанням 1-го субтесту. Лише 28% респондентів з цієї групи отримали високі бали за виконання завдання 1-го субтесту. Більшість (72%) має середні здібності до розуміння зв'язку між поведінкою і її наслідком. Ці лідери можуть здійснювати помилки, потрапляти у конфліктні ситуації, тому не завжди розуміють результати своїх дій або вчинків інших.

Високі показники респонденти отримали за виконання субтесту №3. Так, високий рівень здібностей виявлено у 80% респондентів з першої групи та 57% з другої (всього 57% з усіх опитаних), що характеризує високе вміння лідерів відчувати характер та відтінки людських стосунків. Це вміння дозволяє їм швидко і правильно зрозуміти те, що люди кажуть (мовну експресію) у контексті певної ситуації і певних стосунків, а також знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками у різних ситуаціях і проявляти рольову пластичність.

За отриманими результатами можна скласти профіль соціального інтелекту лідерів, яких характерний для кожної групи.

Лідери, яких ми умовно віднесли до першої групи, вміють передбачати наслідки поведінки, передбачати подальші вчинки людей на основі реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), передбачати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів,

думок, намірів учасників комунікації Їх прогнози можуть виявитись помилковими, якщо вони будуть мати справу з людьми, які поведуть себе нетиповим чином. Ці лідери вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети (субтест №1). Меншого значення вони надають мові жестів, поглядів. У спілкуванні переважно орієнтуються на вербальний зміст повідомлень (субтест №2). Володіють здібностями швидко знаходити відповідний тон спілкування з різними співбесідниками у різних ситуаціях, проявляють рольову пластичність, володіють високою чутливістю до характеру та відтінків людських взаємин, що допомагає швидко і правильно розуміти мовну експресію (субтест №3). Здібності до розпізнавання структури міжособистісних ситуацій у динаміці на середньому рівні. Лідери вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, проте не завжди розуміють логіку їх розвитку і відчують зміну сенсу ситуації, коли в комунікацію включаються різні учасники (субтест №4).

Лідери з другої групи, якщо порівнювати з першою, з меншою точністю, можуть передбачати наслідки поведінки і вчинки людей на основі реальних ситуацій спілкування. Не завжди можуть передбачити події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок і намірів учасників комунікації (субтест №1). Гірше володіють мовою жестів і можуть помилятись у розумінні сенсу слів співбесідника, оскільки не завжди враховують невербальні реакції, що супроводжують їх (субтест №2). Проте ці характеристики компенсуються правильним розумінням мовної експресії у контексті певної ситуації, певних взаємовідносин, вмінням знаходити відповідний тон спілкування у різних ситуаціях та великим репертуаром рольової поведінки (субтест №3). Лідери з цієї групи відчують труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, погано адаптуються до різних систем взаємин між людьми (сімейних, ділових, дружніх та інших) (субтест №4).

Лідери, соціальний інтелект яких нижче середнього (третья група), погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками, можуть потрапляти у конфліктні ситуації, робити помилки (навіть протиправні дії), тому що неправильно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших (субтест №1). Чутливістю до невербальної експресії виражена середньовибірковою нормою. Не завжди враховують невербальні реакції учасників комунікації (субтест №2). Цікавим є факт, що респонденти з цієї групи погано розпізнають одні й ті ж вербальні висловлювання, які можуть набувати різного сенсу у контексті різних взаємин та ситуацій спілкування. Вони можуть "говорити не по темі" і помилятись в інтерпретації слів співбесідника (субтест №3). Аналогічно до респондентів з другої групи відчують труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії (субтест №4).

Під час дослідження соціального інтелекту лідерів молодіжних

громадських організацій ми помітили, що існує факт (в окремих випадках), коли лідер набирає максимальний бал по одному із субтестів, по решті середні бали, а в результаті (за загальною кількістю балів) отримує високі показники соціального інтелекту, що, на нашу думку, пояснюється компенсацією одних здібностей іншими. У даному випадку лідер володіє високими здібностями, які визначаються 1-м субтестом. Ще один з лідерів отримав високі показники за субтестами (№2 і 3), за два інших – середні бали, проте загальний рівень соціального інтелекту виявився середнім. Домінування цих двох субтестів характеризує його як контактну людину, яка прагне проявляти теплоту і доброзичливість у спілкуванні. Йому притаманні емпатія і соціально-перцептивні здібності, відкритість до зворотнього зв'язку.

В цілому у всіх лідерів провідними є здібності до передбачення поведінки, стратегічного планування власної поведінки для досягнення поставленої мети, рольова пластичність та розуміння вербальної експресії у контексті різних ситуацій, а здібності до розшифровування невербальної експресії і розуміння структури і логіки розвитку міжособистісних комунікацій розвинені менше.

До першої групи (високий рівень соціального інтелекту) увійшли лідери лише політичних та релігійних громадських об'єднань. Причому релігійні об'єднання не представлені в інших групах. У другій групі – лідери політичних, правозахисних, управлінських та екологічних організацій, у третій – політичних, правозахисних та екологічних

Висновки.

Проведений науковий аналіз дозволив нам побудувати модель соціального інтелекту лідера, а також, порівнявши ці результати з результатами дослідження соціальних умов розвитку лідерської обдарованості, виявити основні тенденції розвитку особистості молодіжного лідера. На нашу думку, вагомими факторами, які вплинули на розвиток особистості лідера та високий рівень його соціального інтелекту є: соціальний статус батьків, благополучний емоційний та економічний стан сім'ї, у якій виховувався лідер, раннє ознайомлення з людьми та культурою інших країн через подорожування, ознайомлення з особливостями людських взаємин через читання художньої літератури, активно організоване дозвілля, велике коло друзів. Соціальне становлення лідерів, які отримали середні та низькі показники за результатами дослідження соціального інтелекту, відбувалось за інших умов (низький соціальний статус батьків, напружений емоційний стан у сім'ї, перебування на межі бідності, відсутність можливостей подорожувати). Для цих лідерів характерне прагнення компенсувати проблемне минуле, що пояснюється наявністю внутрішніх конфліктів, незадоволенням соціальним та матеріальним статусами. Продуктивну соціальну поведінку цих лідерів забезпечують

інші якості: певні риси характеру, розвинена емпатія, стиль спілкування, комунікативні навички, особливості мотиваційної сфери та інші психологічні особливості.

Лідери, які виховувались у благополучних сім'ях, в умовах, близьких до ідеальних і у дитинстві відчували велику любов та надмірну опіку зі сторони батьків, отримали низькі показники за результатами дослідження соціального інтелекту, що дозволяє нам зробити висновок про їхню соціальну інфантильність.

Складність проблеми становлення та розвитку обдарованості лідера молодіжного громадського об'єднання потребує подальшого психологічного дослідження.

Література

1. Збірник матеріалів про молодіжні об'єднання України. - К., 1997.- 266с.
2. Ке де Ври М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Паблишер, 2003.- 311с.
3. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж.Гилфорда и М.Салливена. – СПб., 1996. – 51с.
4. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности.// Вопросы психологии - 1994. - №5 – С.86-95.
5. Практический интеллект./ Р.Дж.Стернберг, Дж.Б.Форсайт, Дж.Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272с.

В статье рассматриваются материалы исследования социального интеллекта лидера молодежного общественного объединения. Дан анализ влияния факторов социума, в котором происходило становление его личности, на уровень развития социального интеллекта. Подается адаптированный нами диагностический инструментарий, который могут использовать практические психологи.

Статтю подано до друку 30.03.2005.

©2005

К.С. Осика (м. Слов'янськ)

ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ТВОРЧОСТІ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ-КАРАТИСТІВ

Актуальною проблемою сучасної спортивної психології є проблема формування вольових якостей як компонента творчості спортсмена-каратиста, розробка системи ефективних вправ для її розвитку.

Чимала увага приділялася розвитку вольових якостей особистості у теорії психосинтеза (Р.Ассаджіолі, П.Ферруччі, Е.Фьюджіт) [2].

Підкреслюючи першорядну важливість безпосереднього практичного досвіду людини у визначенні природи волі і вольових якостей особистості, Р.Ассаджіолі виділяє 3 фази тренінгу:

1. Визнання того, що воля існує.
2. У свідомлення того, що сама людина має волю.
3. Завершальна фаза, що робить весь тренінг ефективним, - людина усвідомлює, що вона сама і є воля [2, с.115].

Аналізуючи емоційно-вольову сферу людини, В.І.Селіванов виділяє такі поняття, що характеризують волю: “вольові процеси”, “вольові стани”, “вольові властивості особистості” [3, с.28].

Він правомірно вважає, що вольові процеси присутні в самому плинні вольового акта від постановки мети до його остаточного виконання. Вони систематично і непохитно виявляються в увазі, сприйнятті, запам'ятовуванні, відтворенні, уяві, мисленні.

Вольові стани - це тимчасові психічні стани, оптимальні внутрішні умови особистості, що ведуть до успішного подолання виниклих перед особистістю перешкод і напруг. Тимчасові психічні стани, що неодноразово повторюються в людському досвіді, стають рисами особистості, характерною прикметою і рисою її характеру.

Вольові якості особистості - відносно постійні, що мало залежать від даної ситуації, стійкі психічні риси і властивості особистості. Воля особистості сформована в процесі людського життя, визначена сукупністю її властивостей, рис і особливостей, що характеризують досягнутий рівень свідомої саморегуляції поведінки особистості [3, с.29].

Класифікацією вольових якостей займалися Бабаян, В.Петухов, В.Калін, В.Прядєїн.

Дослідженням емоційно-вольового стану стаєрів у процесі тренування і змагань, співвідношенням самооцінок вольових особистісних якостей боксерів і їхніх спортивних результатів займалися М.Старов, В.Попов, М.Леонов [2].

Дослідники постійно і ретельно звертають увагу на чітку систему визначень і дефініцій вольових якостей особистості.

Цілеспрямованість – уміння людини підкоряти свої дії поставленим цілям.

Наполегливість – уміння людини мобілізувати свої можливості для тривалої боротьби з труднощами

Витримка – уміння загальмувати дії, почуття і думки, що стоять на перешкоді до здійснення прийнятого рішення.

Рішучість – уміння приймати і запроваджувати в життя швидкі, обгрунтовані і тверді рішення.

Самостійність – уміння не піддаватися впливам різних факторів, що можуть відвернути від досягнення мети, критично оцінювати ради і пропозиції інших, діяти на основі своїх поглядів і переконань

Організованість – розумне планування й упорядкована організація своєї діяльності.

Дисциплінованість – свідоме підпорядкування своєї поведінки загальноприйнятим нормам, установленому порядку.

Сміливість – уміння побороти страх і йти на виправданий ризик заради досягнення мети, незважаючи на небезпеку для особистості чи благополуччя свого життя.

Ретельність – старанність, виконання в термін доручень і своїх обов'язків.

З метою виявлення вольових якостей як компонента творчості спортсменів-каратистів нами було проведене дослідження, в ході якого вирішувалися такі завдання:

1. Виявити вольові якості спортсменів-каратистів.
2. Встановити зв'язок вольових якостей спортсменів-каратистів з творчим виконанням ними ката та спарінгів.

Наявність вольових якостей у спортсменів вивчалась за допомогою спостереження за спортсменами під час тренування при виконанні різних вправ.

Вольові якості каратиста: наполегливість, завзятість прослідковували під час виконання каратистами ката.

Ката – це формальна вправа, яка складається з різних блоків, ударів та їх комбінацій. Ката в карате традиційно виконується без партнера, але боєць, який виконує комплекс прийомів ката, мислено уявляє атаку партнера. Ця атака, як правило, може йти з двох, трьох, або чотирьох сторін, але вправно використане ката дає можливість каратисту в реальній бойовій ситуації захиститися від декількох противників одночасно.

В процесі тренування використовуються базові ката та індивідуально розроблені тренером та спортсменами.

В ході виконання ката були виділені такі критерії:

1. Правильна стійка і здібність плавно і швидко пересуватися в ній.
2. Правильність дихання (чергування вдиху і видиху – при цьому видих приходить на кінцеву фазу руху).
3. Координування рухів.
4. Концентрація і сила виконання рухів.
5. Ритм і синхронність рухів.
6. Цілеспрямованість і твердість погляду.

Вольові якості спортсменів-каратистів: сміливість, рішучість виявлялися в ході проведення вільних спарінгів (дзю куміте).

В традиційному тренувальному бою важлива взаємоповага партнерів. Бій починається з поклонів один одному (отагай ні рей). Далі тренер подає команду: “Прийняти бойове положення” (“Камае те”). Суперники з вигуком “Кіай!” приймають бойову стійку. І по команді: “Почати” (“Хаджиме”) спортсмени починають бій.

В ході вільного спарингу (дзю куміте) були виділені такі критерії:

1. Взаємоповага до суперника
2. Надійна, міцна, мобільна бойова стійка.
3. Чуття дистанції.
4. Чуття часу.
5. Загальна і спеціальна силова витривалість.
6. Своєчасний захист під час бою (блок або відхід з лінії атаки).
7. Швидкий перехід від захисту до контратаки.
8. Швидкість, сила і точність ударів суперника
9. Уміння передбачати подальші дії.

Ступінь прояву вольових якостей: наполегливість, завзятість, сміливість, рішучість у спортсменів-каратистів оцінюється по рівню виконання ними вправ за допомогою даних критеріїв. Виділяється:

- високий рівень – якість особистості сильно виражена;
- середній рівень – якість особистості добре проявляється;
- низький рівень – якість особистості проявляється слабо.

Наведемо приклад самостійно розробленого ката спортсменом-каратистом

Прийняти непохитну стійку (фу до дачі).

1. (Ічі) - різко подивившись вліво, повернутися на 90 градусів вліво, прийняти ліву передню стійку (хідарі дзенкуцу дачі), виконати нижній блок передпліччям (сейкен гедан барае), цією ж рукою - верхній блок передпліччям і прямий удар задньою рукою в середній рівень (гяку цкі чудан).

2. (Ні) - кроком уперед стати в праву задню стійку (мігі кокуцу дачі) із круговим блоком (шүто маваші уке), з випадом передньою ногою в передню стійку (дзенкуцу дачі) виконати удар двома руками в середній рівень (мороте цкі чудан).

3. (Сан) – повернувшись назад, виконати в передній стійці (дзенкуцу дачі) нижній блок передпліччям (сейкен гедан барае), верхній блок передпліччям (джодан уке), і прямий удар задньою рукою в середній рівень (гяку цкі чудан).

4. (Ши) - кроком уперед стати в ліву задню стійку (хідарі кокуцу дачі) із круговим блоком (шүто маваші уке), з випадом передньою ногою в передню стійку (дзенкуцу дачі) виконати удар двома руками в середній рівень (мороте цкі чудан).

5. (Го) - повернутися на 90 градусів проти годинної стрілки вліво і виконати нижній блок передпліччям лівої руки (хідарі сейкен гедан барае) і цією ж рукою верхній блок передпліччям (джодан уке).

6. (Року) - із кроком уперед виконати круговий блок (шүто маваші уке) у правій задній стійці (мігі кокуцу дачі), удар двома руками в підборіддя (мороте цкі джодан) з випадом передньою ногою в праву передню стійку (мігі дзенкуцу дачі).

7. (Сичі) – із кроком уперед виконати круговий блок (шуту маваші уке) у лівій задній стійці (хідарі кокуцу дачі), удар двома руками в підборіддя (мороте цкі джодан) з випадом передньою ногою в ліву передню стійку (хідарі дзенкуцу дачі).

8. (Хачі) – із кроком уперед виконати круговий блок (шуту маваші уке) в стійці (мігі кокуцу дачі), удар двома руками в підборіддя (мороте цкі джодан) з випадом передньою ногою в праву передню стійку (мігі дзенкуцу дачі) з вигуком “Кіай!”.

9. (Ку) – повернутися на 270 градусів, прийнявши праву ногу за вісь обертання, і виконати нижній блок передпліччям (сейкен гедан барае), верхній блок передпліччям (джодан уке) і удар задньою рукою в середній рівень (гяку цкі чудан) у передній стійці (дзенкуцу дачі).

10. (Дзю) – із кроком вперед виконати круговий блок (шуту маваші уке) у правій задній стійці (мігі кокуцу дачі), удар двома руками в середній рівень (мороте цкі чудан) з випадом передньою ногою в праву передню стійку (мігі дзенкуцу дачі).

Дане ката виконується з 20 рахунків: рахунки 11 – 20 є повторенням рухів 1 – 10 рахунків, і здійснюються в протилежну сторону. Удар двома руками в підборіддя (мороте цкі джодан) у 8 і 16 пунктах наноситься з вигуком “Кіай!”.

Усі рухи ката здійснюються в двох стійках: в передній (дзенкуцу дачі) і задній (кокуцу дачі).

У ката використовувалася така техніка: 3 блоки рукою (сейкен джодан уке, сейкен гедан барае, шуту маваші уке), 3 удари рукою (гяку цкі чудан, мороте цкі чудан, мороте цкі джодан).

Вольові якості спортсменів-каратистів тісно пов'язані з творчим процесом становлення особистості, що особливо чітко і яскраво простежується під час виконання ката та спарингів.

Структуру механізму творчості особистості складають: уява, мислення, чуття, психомоторика енергопотенціал

Результати дослідження вольових якостей при виконанні базових та індивідуальних ката наведені в табл.1.

Таблиця 1

Вираженість вольових якостей спортсменів-каратистів

Вольові якості	Кількість спортсменів, %			
	підлітки		юнаки	
	Базові ката	Індивідуально розроблені ката	Базові ката	Індивідуально розроблені ката
Наполегливість, завзятість	31	39	38	49

Сміливість, рішучість	20	25	23	35
--------------------------	----	----	----	----

З таблиці 1 видно, що в групі підлітків вираженість вольових якостей (наполегливість, завзятість та сміливість, рішучість) у спортсменів-каратистів, що виконують базові ката, становить відповідно 31% і 20%.

В групі тих, хто виконує індивідуально розроблені ката, цей відсоток зростає і досягає 39% і 25%.

Вираженість вищеназаних вольових якостей в групі спортсменів-юнаків, що виконують базові ката, становить 38% і 23%. В групі каратистів, що виконують індивідуально розроблені ката, цей відсоток зростає (49%, 35%).

При цьому спостерігається цікава динаміка зростання вираженості вольових якостей спортсменів (наполегливість, завзятість), при виконанні каратистами індивідуально розроблених ката вони зростають: у підлітків – на 8%, у юнаків – на 11%; сміливість, рішучість: у підлітків – на 5%, у юнаків – на 12%.

При підготовці та виконанні індивідуально розроблених ката відбувається творчий процес, в якому образи уяви помітно впливають на рухливу сферу спортсмена, створюючи ідеомоторні акти. Ідеомоторні акти, в свою чергу, є засобами ідеального програмування та моделювання дій, які значно покращують результати реального виконання важких і складних вправ та рівень вольових якостей спортсмена.

Результати виявлення рівнів вольових якостей спортсменів-каратистів представлені в табл.2.

Таблиця 2

Рівень вольових якостей спортсменів-каратистів

Рівень вольових якостей	Кількість спортсменів, %			
	підлітки		юнаки	
	Базові ката	Індивідуально розроблені ката	Базові ката	Індивідуально розроблені ката
Високий	19	27	29	40
Середній	36	38	39	42
Низький	45	35	32	18

З таблиці 2 спостерігаємо, що в групі підлітків, які виконують базові ката, високий рівень вольових якостей спортсменів становить 19%, а в групі каратистів, що виконують індивідуально розроблені ката, він підвищується на 8% і досягає 27%, середній рівень зростає на 2% (36% - 38%), а низький рівень зменшується на 10% (45% - 35%).

В групі юнаків, що використовують індивідуально розроблені ката,

високий рівень підвищується на 11% (29% - 40%), середній рівень – на 3% (39% - 42%), а низький зменшується на 14% (32% - 18%).

Таким чином, в групах підлітків і юнаків, що свідомо і систематично використовують індивідуально розроблені ката, в порівнянні з групами, що мають в своєму “арсеналі” тільки базові ката, високий рівень волевих якостей спортсменів значно зростає, незначно зростає середній, і різко зменшується низький рівень.

У юнаків, більш ніж у підлітків, спостерігається дія структурного компонента механізму творчості - енергопотенціалу.

Це особливо простежується під час спарингу, коли спортсмен добре володіє собою, економно надійно та гармонійно використовує свій енергетичний потенціал в відповідності зі своєю основною метою та намірами і, таким чином, одержує впевнену перемогу у вирішальних спарингах, в гострій тактичній боротьбі зі своїми суперниками.

Перспектива нашого дослідження полягає у вивченні волевих якостей як творчого фактору зростання майстерності у процесі підготовки спортсменів-каратистів.

Література

1. Ояма М. Это каратэ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 320 с.
2. Проблемы психологии воли. – Рязань: Изд-во РГПИ, 1991. – 199 с.
3. Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Как воспитать волю и характер. – М.: Просвещение, 1986. - 144 с.
4. Мисакян М.А. Каратэ кюкушинкай – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 400 с.

На основе экспериментальных данных анализируются волевые качества как компонент творчества в процессе подготовки спортсменов-каратистов. Показано, что в группах детей и подростков, которые используют индивидуально разработанные ката, уровень волевых качеств значительно возрастает.

Статтю подано до друку 12.03.2005.

©2005

О.П. Патинок (м.Київ)

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ТВОРЧОГО ПІДХОДУ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДО ВИКОНАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ОБОВ'ЯЗКІВ

Соціальна робота, як практичний вид діяльності, своєю головною метою вибрала турботу про благополуччя і розкриття можливостей особистості, сім'ї, спільноти, суспільства. Поліпшення соціального самопочуття людини, вдосконалення умов її життя, забезпечення гідного, комфортного життя — все це є безпосередніми завданнями соціального працівника. Здійснювати компетентно ці та інші завдання

повинен спеціаліст, професіонал високої кваліфікації, який наділений особистісно-моральною спрямованістю, професійно необхідними якостями, активністю і творчістю.

Соціальна робота - це особливий вид професійної діяльності, головна мета якої - забезпечити цілеспрямовану, скоординовану роботу по наданню допомоги широким верствам населення.

На основі аналізу різних наукових підходів (В.Андрущенко(15), А.Капська(16)) визначено *зміст соціальної роботи*, який включає три основні аспекти:

1) надання допомоги окремій людині чи групі осіб, які опинились у скрутній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування реабілітації, патронажу та використання інших видів соціальних послуг;

2) актуалізація потенціалу самопомоги осіб, котрі опинились у складній життєвій ситуації;

3) цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціально-економічної політики на всіх рівнях — від регіонального до державного —

що забезпечує соціально-оздоровчу життєдіяльність людини, створення системи підтримки людей, які опинились у складній життєвій ситуації(16)

Однк, на сучасному етапі розвитку соціальної роботи існує проблема формування професіоналізму майбутнього соціального працівника, особистості відповідальної та творчої, яка б могла проявляти ці якості відповідно до змінних умов життя та нестандартних ситуацій роботи.

Проблемою підготовки творчого соціального працівника в нашій країні займаються О.Безпалько(2), Р.Вайнола(2), Л.Долинська(5), А.Капська(7), Р.Короткова(8), С.Ставицька(17) та ін., які здійснюють теоретичні та технологічні розробки у сфері підготовки майбутніх спеціалістів.

Професійно - важливою якістю соціального працівника, яка створює передумови до творчого розв'язання професійних завдань, є відповідальність.

Метою нашого дослідження є аналіз сутності та психологічних складових відповідальності, що виступають підґрунтям творчого підходу до функціональних обов'язків соціального працівника.

Відповідальність соціального працівника, на нашу думку, є однією з визначальних ознак соціальної роботи, це інтегративна якість особистості спеціаліста, яка характеризується вільно вибраним, критично осмисленим з позиції професійного обов'язку прагненням добросовісного, творчого виконання своїх професійних функцій і обов'язків.

Психологічні аспекти відповідальності як стійкої особистісної

характеристики ретельно висвітлені у працях українських, вітчизняних та зарубіжних психологів К.АбульхановоїСлавської(1), І.Беха(3), М.Боришевског(4), Н.Мінкіної(9), К.Муздибаєва(10), М.Савчина(14), Л.Татомир(18), Ф.Хайдера(6) та ін. На рівні психологічного аналізу вона розглядається як одна з найбільш загальних якостей, як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості і суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі.

Аналіз психологічної і педагогічної літератури допомагає зробити висновок про те, що зміст відповідальності в соціальній роботі не був предметом спеціального вивчення. У своєму визначенні структури і змісту відповідальності соціального працівника ми виходимо із дослідження феномену відповідальності ученими-психологами К.Муздибаєвим(10), М. Савчиним(14), Л.Татомир(18), які виділяють у відповідальності три компоненти когнітивний, афективно-мотиваційний та діяльнісно-поведінковий. Перший компонент включає систему засвоєних особистістю знань про сутність відповідальності, зокрема, її предмет, обов'язки, завдання, норми поведінки тощо та інстанцію відповідальності, знання своїх можливостей діяти певним чином і специфіку різних ситуацій поведінки тощо.

Другий компонент включає систему смислів і мотивів соціально-відповідальної поведінки, а також емоційні переживання, пов'язані з предметом, інстанцією та ситуацією (задоволення-незадоволення, симпатії-антипатії, любов-ненависть тощо). Нарешті, третій компонент виявляється у виборі та реалізації певної лінії поведінки, конкретних вчинків, що впливають з норм відповідальності.

Дослідники (К.АбульхановаСлавська(1), М.Савчин(14)) виділяють в основному два головні критерії прийняття людиною відповідальності. По-перше, це узгодженість необхідності з бажаннями та потребами особистості, тобто завдання, обов'язок набувають для неї особистісного смислу, що є "основними констатуючими (твірними) одиницями особистості, безпосередньо визначають головні та відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, до інших людей, до самої себе" (14, с.99).

Відповідальності не можна навчити, нею не можна оволодіти лише шляхом засвоєння тих чи тих правил і значень. Людина стає відповідальною в реальних життєвих ситуаціях та обставинах, які несуть у собі моральний конфлікт-сутичкурізних смислових рівнів. Це передбачає включення механізмів смислотворення у процесі прийняття обов'язку.

По-друге, критерієм прийняття відповідальності є реалізація особистістю необхідного своїми силами, самостійно і згідно з вимогами, поставленими до самої себе. Для виконання обов'язку суб'єкт має бути

здатним здійснювати самоконтроль, враховувати зміни в об'єктивних та суб'єктивних ситуаціях і відповідно до цього регулювати свою поведінку та мотивацію.

Структуру відповідальності, що характеризує суб'єкта відповідальних дій, запропонувала Н.Мінкіна(9). Вона виділяє три компоненти: пізнавальну, вольову і практичну відповідальність. Характеризуючи особистість як суб'єкта відповідальних дій, вона визначає показники кожної складової частини відповідальності: *пізнавальна* відповідальність включає усвідомлення і правильний вибір варіанта діяльності, що забезпечує відповідальні дії; ставлення людини до суспільства, іншої людини; усвідомлення своїх обов'язків; відповідальність за рівень своїх знань, які особистість повинна застосовувати в конкретній ситуації; потреба в постійному удосконаленні; *вольова* відповідальність - здатність ставити реальні цілі; уміння передбачити соціальні наслідки своїх дій; здатність прийняти на себе відповідальність за використані засоби; виконання рішень, їх творчий розвиток; *практична* відповідальність - це відповідальна діяльність і відповідальна поведінка, які відповідають вимогам моралі.

Викликає інтерес і дослідження Ф.Хайдера(6), в якому відповідальність розглядається залежно від вирішального значення зовнішніх умов, за яких відбувається дія. Автор підкреслює особливе значення впливу зовнішніх обставин як на результат вчинку, так і на міру відповідальності особистості.

Залежно від результатів вчинку та зовнішніх умов автор виділяє такі стадії відповідальності: 1) *генералізована* - особистість відповідальна за будь-які наслідки дій, у яких вона брала участь або з якими була пов'язана певним чином; 2) *власне індивідуальна* - суб'єкт відповідальний лише за те, що ним безпосередньо зроблено, при цьому немає різниці між випадковими, умисними і передбачуваними результатами; 3) *диференційована* - людина відповідальна за будь-який передбачуваний результат дії, незалежно від того, чи був він умисним, чи ні; 4) *усвідомлювана* - особистість відповідальна не тільки за свої наміри та наслідки їх реалізації, а й за те значення, яке вона надає зовнішнім факторам, що так чи інакше впливають на результат; 5) *повна* - суб'єкт цілком відповідальний за хід, результати та наслідки дії, незалежно від того, в яких умовах вона відбувалася.

Усі дослідники зазначають, що відповідальність тісно пов'язана з свободою прийняття рішень, свободою вибору цілей та способів, методів і стилей їх досягнення. Причому свобода передбачає ініціативне прийняття рішень зі знанням справи, перемогу над своїми вузько-егоїстичними потребами, бажаннями і прагненнями. Як зауважує Т.М.Титаренко (19), відповідальність не суперечить свободі,

вона є логічним наслідком, що об'єднує низку вчинків у життєвий шлях людини. Відповідальність є показником свободи особистості, функцією її самостійності і творчості. Усвідомлення відповідальності пов'язано із формуванням особистості, її самовизначенням і самоутвердженням

Процес формування і розвитку особистості соціального працівника є процесом оволодіння досвідом соціального життя в активній діяльності.

Важливим видом відповідальності соціального працівника є **соціальна відповідальність**, яка виступає, на думку О. Плахотного(11), як одна із форм суб'єктивізації суспільних відносин. Структура соціальної відповідальності включає: а) усвідомлення необхідності діяти у відповідності із суспільними вимогами і нормами як соціальними цінностями; б) усвідомлення своєї соціальної цінності і суспільної ролі; в) передбачення наслідків вибору, рішень і дій; г) критичність і постійний контроль за своїми діями; д) прагнення до самореалізації в об'єктивному світі; е) готовність відповідати за свої дії; ж) соціально-відповідальну діяльність. Рівень соціальної відповідальності визначається ступенню інтерналізації (прийняття) та інтеріоризації (засвоєння) соціально-значимих норм і вимог соціального працівника в процесі професійної діяльності.

Якщо соціальна відповідальність виступає як сума вимог, які стоять перед соціальним працівником, то міра реалізації цих вимог з урахуванням всіх внутрішніх можливостей і вольових зусиль є внутрішньою відповідальністю. Внутрішня відповідальність як суб'єктивна якість особистості соціального працівника є найважливішим інтегруючим та регулюючим джерелом її зовнішнього прояву. Оцінити рівень відповідальності як особистісної риси можна лише за її стійкого виявлення в процесі виконання професійної діяльності.

Внутрішня відповідальність завжди пов'язана з мотиваційною сферою особистості, її інтелектуальним потенціалом, морально-етичним світоглядом. Тому у багатьох соціально-психологічних дослідженнях вона розглядається як морально-етична відповідальність, що підкреслює її внутрішню усвідомлену сутність. Саме відповідальність є інтегральною якістю, яка „визначає поведінку та діяльність людини передусім на основі усвідомленості прийняття нею об'єктивного факту залежності індивіда від суспільних цілей та цінностей. Сформованість внутрішньої відповідальності є головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості в цілому" (14, с. 61).

Відповідальність проявляється не тільки в характері, але й у почуттях (почуття відповідальності), сприйнятті, свідомості, світогляді, в різних формах поведінки. Отже вона має інтегральний характер. М.

Савчин(14) визначає відповідальність як „найбільш загальну властивість особистості, яка об'єднує в собі компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності" (14, с. 8). К. Муздибасєв розглядає три вектори поступального розвитку відповідальності: від колективної до індивідуальної, від зовнішньої до внутрішньої, від відповідальності за минуле до відповідальності за майбутнє (10, с. 14).

Сукупність соціальної та морально-етичної відповідальності становлять **професійну відповідальність** соціального працівника, яка є мірою усвідомлення особистістю своїх професійних обов'язків і добровільного їх виконання, а також мірою її провини за невиконання професійних обов'язків.

Високий рівень професійної відповідальності у її соціальному та морально-етичному аспектах є визначальною передумовою творчого підходу соціального працівника до виконання своїх функціональних обов'язків та адекватності здійснення соціальної роботи на сучасному етапі розвитку нашої держави. Це буде проявлятися в діяльності відповідального і творчого соціального працівника.

В дослідженні творчої особистості Я. Пономарьов(12), В.Роменец(13) виділяють перцептивні та інтелектуальні особливості особистості з великим творчим потенціалом, такі як надзвичайна напруженість уваги, висока вразливість, цілісність сприйняття, інтуїція, фантазія, вигадка, дар передбачення, великі знання. Серед характерологічних особливостей творчої особистості виділяються відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, працездатність. Творча особистість знаходить задоволення не стільки у досягненні мети творчості, скільки у самому процесі. Творчість — складне і водночас комплексне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психолого-фізіологічних передумов. Вона є, як і відповідальність, умовою становлення, самопізнання і розвитку особистості.

Отже аналіз дозволяє зробити висновок, що відповідальність виступає підґрунтям творчого потенціалу майбутнього соціального працівника і є передумовою творчого підходу до виконання функціональних обов'язків.

Література

1. АбульхановаСлавская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал.- 1985.-Т.6.-№5.
2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) /А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола; Заг.ред.А.Й.Капської-К.,2002.
3. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання //Початкова школа -1994. -№ 9-10. - С.4-8.
4. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников

- Автореф. дис... д-ра психол. наук 19.00.07. -М., 1990.
5. Долинська Л.В. Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідуального навчання // 36. наук праць “Наукові записки”. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова - Ювілейний випуск, 2000. – С. 93-98.
 6. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. – М. – 1982.
 7. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. - К.: ДЦССМ, 2000
 8. Короткова Р.І. Деякі аспекти формування творчої особистості майбутнього соціального педагога // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004.- №3.-С.32-38
 9. Минкина И.А. Воспитание ответственностью. - М. - 1990. - 145 с.
 10. Муздыбаев К. Психология ответственности.- Л., 1983.
 11. Плахотный А.Ф. Проблема социальной ответственности. – Х.-1981.
 12. Пономарев Л.А. Психология творчества. – М., 1976
 13. Роменец В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь. – 2004. – 288с.
 14. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості. Дис. доктора психол. наук Інститут педагогічної і психологічної професійної освіти АПН України.-К., 1997.
 15. Соціальна робота/За ред. В.Андрущенка кн.2 — К.: ДЦССМ.- 2002.
 16. Соціальна робота: технологічний аспект / За ред. проф. А. Й. Капської - К.: ДЦССМ, 2004 - 296с.
 17. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Дис. канд. психол. наук К., 1998.
 19. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід. Автореф. дис.... докт.психол.наук -К., 1994.-48с.

В статье рассмотрено ответственность как важное условие творческого подхода социального работника к выполнению своих функциональных обязанностей.

Статтю подано до друку 14.03.2005.

©2005

М.І. Пащенко (м. Умань)

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Розвиток особистості на всіх етапах її життєдіяльності – це умови, засади всебічного розвитку особистості, забезпечення її творчого потенціалу, реалізації здібностей, зростання компетенцій, удосконалення отриманих знань, умінь, навичок. Нові педагогічні технології спрямовуються насамперед на забезпечення умов для самореалізації сутнісних сил студентів в різних видах теоретичної і практичної діяльності, в динамічному житті за нових ринкових умов.

Активність – загальна характеристика живих істот, їх власна динаміка, джерело перетворення чи підтримки ними життєво важливих зв'язків з оточуючим світом. В психології активність виступає у співвідношенні з діяльністю, проявляючись як динамічна умова її становлення, реалізації і видозмінення, як властивість її власного руху.

Активність характеризується:

- обумовленістю специфікою внутрішніх станів суб'єкта безпосередньо в момент дії;

- довільністю, тобто наявністю мети суб'єкта;

- надситуативністю, тобто виходом за межі вихідних цілей;

- стійкістю діяльності по відношенню до мети.

Активність особистості – здібність людини здійснювати суспільне – доцільні перетворення в світі на ґрунті привласнення багатств матеріальної і духовної культури яка виявляється в творчості, вольових актах, спілкуванні тощо. (1,15)

Види активності розрізняють в залежності від видів діяльності. Їх можна умовно класифікувати в такі групи:

- біологічна активність,

- психологічна

- соціальна.

Біологічна активність є загальною характеристикою всіх живих істот. Формами психічної активності, вважає О.В.Скрипченко, (2;45) є моторні дії, перцептивні, мнемічні (система різноманітних прийомів, що полегшують запам'ятовування та збільшують обсяг пам'яті шляхом додаткових асоціацій), розумові, мовні, імажинативні дії. Соціальна активність – це складне поняття, складовими елементами якого П.Г.Казакова (3;80) виділяє:

- моторну активність – рухливість в процесі пізнання дійсності, навчання, ігор, праці спілкування тощо;

- розумову активність – оптимальність засвоєння дітьми соціального (емоційного, морального, трудового художнього та іншого) досвіду людства;

- трудову активність – інтенсивність, результативність участі у суспільно-корисній праці, навчанні, іграх;

- етичну активність – виявлення причетності та дбайливого ставлення до всього, що створено природою і людиною, доброзичливість у спілкуванні з дітьми та дорослими, яка виражається у співчутті, співпереживанні, допомозі тощо.

- творчу активність.

У психолого-педагогічних дослідженнях визначаються різні рівні розвитку активності школярів. Ми вважаємо найбільш прийнятною для нашого дослідження класифікацію Г.І.Щукіної. Вона виділяє такі три рівні:

- репродуктивне- наслідувальний;
- пошукове- виконавчий;
- творчий.

Репродуктивнонаслідувальна активність – така активність, за допомогою якої досвід діяльності однієї особи нагромаджується через досвід іншої.

Пошуково-виконавська активність характеризується активним пізнавальним відгуком і пошуком студентів на занятті. Він виявляє інтерес до навчання, ініціативу в пізнанні. Розглядаючи завдання, яке пропонує викладач, студенти самостійно знаходять шляхи його розв'язання (часто не один, а декілька) і вибирають найбільш раціональний.

Творча активність є вищим рівнем активності. Вона характеризується не тільки активним пошуком, але й оперуванням різними способами вирішення проблеми. Студенти знаходять самостійні шляхи вирішення, відмінні від загальнонавчаних.

В педагогічній енциклопедії поняття творчої активності трактується як здібність індивіда змінювати оточуючу дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами і цілями, які проявляються в діяльності, навчанні, праці. Цей термін використовується для позначення як інтенсивно плідної роботи по створенню нового, оригінального, так і здатності до народження творчих задумів, до їх втілення у реальність. Для її характеристики необхідно розкрити поняття творчості.

Існує багато визначень цього поняття, але всі вони передають головну думку, що творчість – це продуктивна діяльність, результатом якої є створення чогось нового. В трактовці суті творчої активності виступає істотно значущим твердження Ю.О.Постонікова про те, що між поняттями "активність" і "творчість" існує певний взаємозв'язок і взаємозалежність. Творчість – це діяльність, спрямована не тільки на створення нових за змістом і за формою матеріальних, культурних і духовних цінностей, але і на розвиток самої особистості. Творчість забезпечується посиленою діяльністю особистості, тобто її цілеспрямованою активністю.

Таким чином, творча активність – це властивість особистості, яка проявляється в стані готовності, прагненні до самостійної, оригінальної діяльності і виборі оптимальних шляхів її реалізації.

Творча активність не тільки проявляється, але і розвивається у творчій діяльності, що забезпечує формування її як важливої якості особистості. Суть творчої активності як особистісної якості характеризує ставлення людини до творчої діяльності, в якій яскраво проявляється її індивідуальність. Тому ми вважаємо за доцільне з'ясування поняття "творча діяльність".

Якщо подивитися на всю діяльність людини, то можна поділити її на два види. Один вид можна назвати репродуктивним, відтворюючим, він тісно пов'язаний з пам'яттю. Його сутність полягає в тому, що людина відтворює і повторює створені і вироблені прийоми поведінки або відновлює сліди від минулих вражень. Тобто діяльність людини не створює нічого нового, її фундаментом є більш чи менш точне повторення того, що була. Легко зрозуміти, яке велике значення має для людини таке збереження минулого досвіду, воно полегшує пристосування людини до оточуючого світу, створює і виробляє постійні звички, що повторюються в однакових умовах. Органічною основою такої діяльності, вважає Л.С.Виготський, є пластичність нервової речовини. Пластичністю називається властивість якої-небудь речовини, що полягає у здібності її змінюватися і зберігати сліди цих змін. Наш мозок і наші нерви, яким притаманна величезна пластичність, легко змінюють свою найтоншу будову і зберігають сліди від цих змін, якщо ці подразнення були достатньо сильними і часто повторювались. Крім відтворюючої, репродуктивної діяльності, існує і інший вид діяльності – діяльність комбінуюча або творча. Творча діяльність, – за визначенням Л.С.Виготського – це така діяльність людини, яка створює дещо нове, однаково чи буде створене творчою діяльністю якоюсь річчю зовнішнього світу, чи відомою побудовою розуму чи почуттів, що живе тільки в самій людині. "Саме творча діяльність людини робить її створінням, що звернуло у майбутнє, створює його і видозмінює своє теперішнє – вважає Л.С.Виготський(4 ;7)

Психологічний аналіз творчої діяльності вказує на її велику складність. Вона виникає не одразу, а дуже повільно і поступово, розвивається з більш елементарних і простіших форм в більш складні, на кожній віковій сходинці вона має свої особливості, кожному періоду дитинства властива своя форма творчості. Творча діяльність виявляється в безпосередній залежності від інших форм діяльності, зокрема від накопичення досвіду.

Навчально-пізнавальна діяльність піднімає студентів на нову сходинку розвитку особистості: розвиває мислення, вміння самостійно одержувати знання та творчі здібності. Вони вчаться керувати своєю увагою, розвиває волю, пам'ять, уяву.

Творча активність в діяльності полягає у пошуках нового, в проявленні самостійності при виборі об'єкту роботи, в ступені переробки зразків, в оригінальності способів і наслідків цієї діяльності, в умілому використанні знань, умінь і навичок, в умінні бачити нову задачу в звичайному і повсякденному.

Творча активність не існує як щось статичне, незмінне. Вона постійно змінюється разом з розвитком людини. Особливо інтенсивно формуються практичні вміння і навички. Характер творчої активності,

рівні її прояву досить мінливі. Навіть, у одного і того ж студента вона не може проявлятися однаково, вона різна, в залежності від внутрішніх і зовнішніх умов.

Творчу діяльність, яка ґрунтується на комбінуючій властивості мозку, психологія називає уявою чи фантазією. Для того, щоб зрозуміти психологічний механізм уяви і пов'язаної з нею творчої діяльності, а, значить, і творчої активності, краще за все почати із з'ясування того зв'язку, який існує між уявою і реальністю в поведінці людини.

Перша форма зв'язку уяви з дійсністю, зазначає Л.С.Виготський (4; 9) полягає в тому, що будь-яке створення уяви будується із елементів, які взяті із дійсності і знаходяться в минулому досвіді людини. Науковий аналіз найбільш віддалених від дійсності утворень, наприклад, казок, міфів, легенд, снів тощо, переконує нас в тому, що найфантастичніші утворення є не що інше, як комбінацію таких елементів, що були взяті із дійсності і зазнали впливу дії нашої уяви. Уява може створювати все нові і нові ступені комбінації, комбінуючи спершу первинні елементи дійсності, вторинно комбінуючи образи фантазії і так далі. Але останніми елементами, із яких створюється найбільш віддалене від дійсності фантастичне уявлення, цими останніми елементами будуть завжди враження дійсності.

Другою формою зв'язку фантазії і реальності є більш складний зв'язок між готовим продуктом фантазії і яким-небудь складним явищем дійсності. Така форма зв'язку стає можливою тільки завдяки чужомучи соціальному досвіду. Уява виконує дуже важливу функцію у поведінці людини – розширює досвід, тому що людина може уявити собі те, чого ніколи не бачила, за чужою розповіддю чи описом може уявити собі те, чого в її безпосередньому особистому досвіді не було. Людина не обмежується вузьким колом і вузькими межами власного досвіду, а може виходити далеко за ці межі, засвоюючи за допомогою уяви чужий історичний чи соціальний досвід. Таким чином утворюється подвійна і взаємна залежність досвіду і уяви. Якщо у першому випадку уява спирається на досвід, то у другому – сам досвід спирається на уяву.

Третьою формою зв'язку між уявою і дійсністю є емоційний зв'язок. Цей зв'язок виявляється подвійно. З одного боку, будь-яке почуття, будь-яка емоція прагнуть перетворитися у відомі образи, які відповідають цьому почуттю. Емоції притаманна здібність підбирати враження, думки і образи, які співзвучні тому настрою, що володіє нами в дану хвилину. Страх, наприклад, виражається не тільки в *фізіологічних змінах в організмі людини*, але також і в тому, що всі враження, які сприймає людина, всі думки знаходяться під його владою. Образи фантазії дають внутрішню мову для наших почуттів. Почуття підбирає окремі елементи дійсності і комбінує їх у зв'язок, внутрішньо обумовлений нашим настроєм, а не зовнішньою логікою *самих цих*

образів. Вплив емоційного фактору на комбінуючу фантазію Л.С.Виготський називає законом загального емоційного знаку. Сутність його полягає в тому, що враження чи образи, які мають спільний емоційний знак, мають тенденцію об'єднуватися між собою, не дивлячись на те, що ніякого зв'язку між цими образами наявно не існує. Виходить комбінований витвір уяви, в основі якого лежить загальне почуття чи загальний емоційний знак, який об'єднує різні елементи, що вступили у зв'язок (холодний колір).

Проте, існує і зворотній зв'язок уяви з емоцією. У першому випадку почуття впливають на уяву, а в другому, зворотньому, уява впливає на почуття. Будь-яка побудова фантазії зворотно впливає на наші почуття і, якщо сама по собі ця побудована відповідає дійсності, то почуття, що викликане нею, є дійсним і реально переживається людиною.

Залишається ще сказати про четверту, останню форму зв'язку фантазії з реальністю. Побудова фантазії являє собою дещо суттєво нове, чого не було в досвіді людини і яке не відповідає якому-небудь реально існуючому предмету. Проте, прийнявши матеріальне втілення, зробившись річчю, починає реально існувати у світі і впливати на інші речі. Така уява стає дійсністю і обидва фактори – інтелектуальний і емоційний – є однаково необхідними для акту творчості. "Почуття, як і думка, – говорить Л.С.Виготський, – є рушійною силою творчості людини." (4;16)

Вміння виділити окремі риси складного цілого має значення для всієї роботи над враженнями. Після процесу дисоціації йде процес змін, якому підлягають ці дисоційовані елементи. Враження змінюються, збільшуючи чи зменшуючи свої природні розміри. Пристрасть дітей до перебільшення, як і пристрасть до перебільшення дорослих людей, має дуже глибоке внутрішнє підґрунтя. Воно полягає в тому впливі, який здійснює наше внутрішнє почуття на зовнішні враження. Ми перебільшуємо тому, що хочемо бачити ці речі у перебільшеному вигляді, тому що це відповідає нашій потребі, нашому внутрішньому стану. Наступним моментом у складі процесів уяви є асоціація, тобто об'єднання дисоційованих і змінених елементів. І, нарешті, останнім моментом попередньої роботи уяви є комбінація окремих образів, приведення їх у систему, побудова складної картини. Наступним компонентом, що впливає на розвиток творчої активності студентів є рівень сформованості процесів мислення, розумових дій і операцій.

В потоці зовнішніх подразників звичайно сприймають лише те, що укладається у звичайну схему знань і уявлень, яка вже є, іншу інформацію несвідомо відкидають. Здібність побачити те, що не укладається у межі раніше засвоєного, – це дещо більше, ніж просто спостережливість. Здібність не проходити повз випадкові явища, не

вважати їх надокучливою перешкодою а бачити в них ключ до розкриття таємниць природи, не пов'язана з гостротою зору чи особливостями сітчатки, а є якістю мислення, тому що людина бачить не тільки за допомогою очей, але головним чином за допомогою мозку, – вважає О.Н.Лук. Ця якість мислення є умовою творчості і впливає на творчу активність.

В процесі мислення потрібен послідовний перехід від однієї ланки у ланцюзі міркувань до іншої. Іноді через це не вдається подумки охопити всю картину в цілому, всі міркування від першого до останнього кроку. Проте людина володіє здібністю до згортання довгого ланцюга міркувань і заміни його однією узагальнюючою операцією. Процес згортання розумових операцій - це лише окремий випадок виявлення здібності до заміни декількох понять одним, що належить до більш високого рівня абстрагування, здібності до використання більш ємких в інформаційному плані символів. Економне символічне позначення понять і відношень між ними – важлива умова продуктивного мислення. Чітке і коротке символічне позначення не тільки полегшує засвоєння навчального матеріалу. Лаконічний запис вже відомих фактів, теорій – необхідна передумова руху вперед. Ввести елегантний спосіб символізації, витончено передати відомий метод – це є творча діяльність, а здібність до згортання розумових операцій ми теж відносимо до компонентів що впливають на творчу активність.

Досить суттєвою є здібність застосовувати навичку, набуту при розв'язанні однієї задачі до розв'язання іншої, тобто вміння відділити специфічний аспект проблеми від неспецифічного, що переноситься в інші галузі. Це, по суті, здібність до вироблення узагальнюючих стратегій. Пошуки аналогій – це і є вироблення узагальнюючої стратегії, необхідної умови творчої діяльності.

Звідси випливає, що для творчої діяльності необхідно мати так званий широкий кругозір, знайомство з багатьма галузями знань і культури Той, хто дуже занурюється у вузьку галузь науки, позбавляє себе аналогій. Тому компонентом який впливає на розвиток творчої активності, є широта кругозору, постійне його збагачення та вміння використовувати "бічне" мислення. В процесі творчої діяльності необхідне вміння цілісного сприйняття, тобто відірваності від логічного розглядання фактів, щоб представити їх у більш широкому аспекти.

Наступним компонентом який впливає на творчу активність, є легкість асоціювання при віддаленості асоційованих понять. Ця здібність виявляється, наприклад, у синтезі дотепів. Життєві спостереження показують, що існує певна залежність між почуттям гумору і творчим потенціалом, між гумором і рівнем розвитку інтелекту.

Впливає на творчу активність також пластичність інтелекту як здібність вчасно відмовитись від гіпотези, що не виправдала себе. Слід підкреслити слово "вчасно". Якщо занадто довго і завзято працювати, виходячи із привабливої, але хибної ідеї, буде втрачено час. А занадто швидка відмова від гіпотези може призвести до того, що буде загублена можливість розв'язання.

Надзвичайно важливою є здібність до оцінки, до вибору однієї із багатьох альтернатив, для її перевірки. Оціночні дії проводяться не тільки після закінчення роботи, але й багаторазово в ході її виконання. Вони є сходинками шляху творчого пошуку.

Здібність об'єднувати нові відомості з тим, що було відомо раніше, включаючи їх до наявної системи знань, групувати відомості тим чи іншим чином вже в процесі сприйняття – умова здібності до генерації ідей. Чим більше ідей породжує людина, тим більше шансів, що серед них будуть інноваційні ідеї.

Здібність до доведення справи до кінця – це не просто наполегливість, зібраність і вольова настроєність на завершення початого, а саме здібність до доробки деталей, нюансів, удосконалення первинного задуму. Таким чином, серед розумових здібностей, які впливають на розвиток творчої активності, ми виділяємо такі:

- здібність не проходити повз випадкові явища, а бачити в них ключ до *розв'язання* проблем;
- здібність до згортання розумових операцій і заміни довгого ланцюга міркувань однією узагальнюючою операцією;
- здібність застосовувати навичку, набуту при розв'язанні однієї задачі до розв'язання іншої;
- широта кругозору та здібність використовувати "бічне" мислення;
- здібність до цілісного сприйняття;
- легкість асоціювання при віддаленості асоційованих понять;
- здібність вчасно відмовитись від хибної гіпотези;
- здібність до адекватних оцінок;
- здібність до генерації ідей;
- здібність до доведення справи до кінця.

Слід відзначити вплив рівня розвитку мови на творчу активність. Спостереження за процесами уяви і мислення виявило їх залежність від розвитку мови, дозволяє вільно почувати себе у галузі вражень, що позначені словами.

Творча активність – це властивість особистості, тому доцільно і необхідно говорити саме про педагогічні впливи на її формування і розвиток. Творча активність не тільки проявляється, але і розвивається у творчій діяльності, що забезпечує формування її як важливої якості особистості. Суть творчої активності, як особистісної якості, характеризує ставлення людини до творчої діяльності, в якій має

яскравий прояв її індивідуальність. Тому ми розглядаємо творчу активність молодших школярів як педагогічну проблему. Під педагогічними основами творчої активності ми розуміємо такі:

- потреби і інтереси;
- мотиваційна основа;
- самостійність;
- вольові якості особистості;
- наявність високої самооцінки дитини.

Багато дослідників передумовою творчої активності називають самостійність. Активність і самостійність у навчальній роботі взаємопов'язані поняття. Тому ми говоримо про те, що творча активність обов'язково повинна включати самостійність.

Самостійність особистості характеризується двома факторами: по-перше, знаннями, вміннями і навичками, по-друге, ставленням до процесу діяльності, результатів і умов її здійснення, а також зв'язками, які створюються під час діяльності з іншими людьми.(36;т.3;78) Самостійність – це насамперед свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, непадання чужим впливам, прагненням і здатність чинити відповідно до особистих переконань (С.А.Рубінштейн). З усього сказаного можна зробити висновок, що виховання самостійності є необхідною умовою виховання творчої активності.

У будь-якому процесі діяльності існують певні етапи її здійснення, тобто початок, продовження діяльності і її завершення. Загальнолюдський досвід показує, що найтяжчим є саме початок роботи. Для того, щоб почати, потрібен певний поштовх. Ініціативність – теж риса характеру, яка впливає на творчу активність. До того ж, виховуючи рису, можна багато чого досягти.

І ще однією умовою розвитку творчої активності є наявність високої самооцінки тобто створення достатньої впевненості в своїх силах, розумових можливостях. Саме він висунув парадоксальну на перший погляд вимогу до вчителя "Успіх учня повинен бути не кінцем роботи, а її початком". Психологи, вивчаючи зв'язок самооцінки з допитливістю, прийшли до висновку, що у студентів з низькою самооцінкою значно знижується пізнавальна. Засовуючи поняття "творча активність", ми зупинилися на психологічних і педагогічних основах її розвитку. Ними є: рівень розвитку творчої уяви та розумових здібностей, рівень сформованості потреб, мотиваційна основа, вольові якості особистості, самостійність, наявність високої самооцінки дитини.

Суть творчої активності як особистісної якості характеризує ставлення людини до творчої діяльності, в якій яскраво проявляється її індивідуальність. Тому ми розглядаємо творчу активність як педагогічну проблему і ставимо на меті розробку педагогічних і практичних впливів, які сприятимуть її комплексному розвитку.

Розглянувши шляхи вдосконалення творчої активності у навчальному процесі, можна вивести такі закономірності ефективності їх застосування

- необхідною умовою стимуляції творчої активності студентів у творчій навчальній діяльності є забезпечення відповідної творчої атмосфери;

- доброзичливість викладача, відсутність категоричних оцінок і критики на адресу студентів сприяють прояву його творчої активності;

- забезпечення умов для вправ і практичного застосування набутих знань, умінь і навичок;

- використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблеми;

- забезпечення студентам можливості активно ставити запитання;

- дотримуватися позиції консультанта помічника, залишаючи за собою функцію загального контролю, що дає можливість студентам будувати творчий процес самостійно.

Творча активність – це властивість особистості, тому доцільно і необхідно говорити саме про педагогічні впливи на її формування і розвиток. До педагогічних основ формування творчої активності ми віднесли потреби і інтереси студентів мотиваційну основу, самостійність та інші вольові якості особистості, наявність високої самооцінки тощо. Суть творчої активності як особистісної якості характеризує ставлення людини до творчої діяльності, в якій яскраво проявляється її індивідуальність. Творча активність не тільки проявляється, але і розвивається у творчій діяльності. Тому ми виходили з того, що слід так організувати діяльність, вдосконалювати творчу активність студентів у навчальному процесі за рахунок впровадження новітніх технологій, застосування творчих завдань на заняттях.

Література

1. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учня. - К., 1974
2. Психология Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского - 2-е изд., испр. й доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с
3. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учня. - К., 1974.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1991.

В статье анализируются факторы влияния на развитие творческой активности будущего специалиста. Творческая активность рассматривается как свойство личности, которое проявляется в состоянии готовности, стремлении к самостоятельной, оригинальной деятельности и выборе оптимальных путей ее реализации. К педагогическим основам формирования творческой активности относятся потребности и интересы студентов,

мотивационную основу, самостоятельность и прочие волевые качества личности, наличие высокой самооценки и т.п.

Статтю подано до друку 18.03.2005

©2005

Р.А. Самоха (м. Київ)

ТВОРЧИСТЬ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Необхідність змін у стосунках між людьми (в бік зростання взаєморозуміння) та набуття нових орієнтирів для особистісного розвитку на сьогодні примушує спеціалістів вивчати різні прояви людської діяльності в тому числі й творчості. Психологи давно визначили, що для людини є необхідним заняття творчістю в різних її проявах, яке утримує в рівновазі психічний стан особистості. Спорт і фізична культура є різновидом творчості у її багатовимірності. Творчість у спорті і фізичній культурі виступає як чинник перебігу самого процесу тренування та досягнення кінцевого результату. Багато спортсменів називає процес досягнення результатів творчістю і тим позитивним фактором, який дає насагу на будь-які звершення у соціальному середовищі і дозволяє досягти визнання у різних сферах діяльності.

Питаннями впливу занять спортом та фізичною культурою на людину займалися І.В.Муравов, В.А.Запорожанов, В.Є.Васільєва, С.Н.Попов, С.А.Пірогова, А.Д.Дубогай, В.П.Мурза та інші. Але недостатньо були вивчені креативні можливості творчої діяльності в фізичній культурі та спорті.

Завданнями даної статті є спроба розширення уявлення про види творчої діяльності (стосовно фізичної культури), доведення існування позитивного впливу доцільно організованої фізичної діяльності на розкриття творчої особистості, залучення до систематичних занять різними видами фізкультурної діяльності та спортом для збереження здоров'я та набуття енергії і натхнення в творчій діяльності.

Творчість як явище виникає у процесі становлення людського індивіда. Кожна потенційно обдарована людина завжди сама прагне до нового, залучає інших до участі в оновленні суспільства, соціальна спадщина якого складається з продуктів індивідуальної діяльності. Відомий французький вчений П.Тейяр де Шерден (1881-1955) у праці "Феномен людини" переконливо доводить, що людиною рухає невичерпне і непереборне прагнення до нового[2, с.18].

Творчість – процес багатосторонній. Він включає в себе і соціальне, і психічне, і фізіологічне, які збагачують дане соціальне явище. У творчості особливого значення набувають як соціальні, так і

особисті чинники, зокрема психологічні якості особистості, її характер, сила волі, винахідливість, пристрасть, досвід, інтелект, гострий розум, інтуїція, уява.

Важливою умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатність знаходити і порушувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терплячість. Істотною суб'єктивною умовою творчості звичайно вважають завзятість, наполегливість, уміння забезпечити регулярність і ритмічність розумової праці[2, с.19].

Усі досягнення здобуті людиною на шляху самовдосконалення, розвиток свого тіла та рухових здібностей будуть їй не потрібними або такими, які не в змозі змінити життя людини на краще, коли її вольові якості не відповідають вимогам середовища де на даний час вона перебуває. Для того, щоб процес вдосконалення вольових якостей був ефективним необхідно знати їх структуру.

Міркування А.Ц.Пуні та Т.Т.Джамгарова досі не втратили своєї актуальності щодо психологічної структури вольових якостей та є такими, що психологічна структура кожної з них складається, з трьох обов'язкових компонентів інтелектуального, емоційного та виконавчого які реалізуються під час вирішення різноманітних спортивних завдань та подолання перешкод.

Вдосконалення інтелектуального компонента вольових якостей передбачає озброєння тих, хто займається фізичною культурою і спортом системою загальних і спеціальних знань, необхідних для прийняття та реалізації доцільних та обґрунтованих рішень. Вдосконалення емоційного компонента передбачає виховання у студентів результативних і процесуальних мотивів вольових дій. Формування результативних мотивів здійснюється, з одного боку, шляхом збагачення молоді знаннями про положення моралі, з другого – шляхом накопичення досвіду моральних і спортивних переживань при вирішенні різних складних завдань, що виникли в процесі подолання перешкод. Вдосконалення виконавчого компонента пов'язане з оволодінням прийомами психічної саморегуляції і на цій основі формування вольових зусиль[4].

Результативність творчої думки залежить не лише від свідомості, а й від неусвідомлених ідей, імпульсивних здогадок, які виконують функцію поштовху щодо цінних асоціацій. Під творчістю в основному розуміють діяльність, результатом якої є створення індивідуального нового, неповторного оригінального[2, с.19].

У розумінні творчості як діяльності, що породжує зовсім нове, міститься твердження про відсутність у звичайної людини творчого начала, яке наявне і випукло представлене в обдарованих людей. Щодо цього відомий російський психолог Л.С.Виготський (1896-1934) писав:

“Звичайно, найвищий вияв творчості й досі доступний лише не багатьом обраним геніям людства, але у буденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоча б йота нового, забов’язане своїм походженням творчому процесу людини” [1, с.93].

Для розуміння того як творчість впливає на особистість людини необхідно усвідомити що є рушієм до творчої поведінки та чим саме є творчий процес у сучасному уявленні про творчість у провідних психологів. Так А.Кестлер вказує на два шляхи запобігання більш або менш автоматизованій рутині мислення та поведінки.

Перше – це поривання в уявний або мрійний стан, в якому раціональне мислення припиняється. Другий – це втеча від нудьги, застою, інтелектуальних утруднень та емоційних фрустрацій. Про це свідчить спонтанний спалах інсайту (англ. *осаяння*), який показує добре відому ситуацію в новому світлі і дає нову відповідь на неї. Бісоціативний акт пов’язує раніше не пов’язані матриці досвіду і робить для нас зрозумілим те, що треба усвідомити, оживити одразу в кількох планах. Термін “бісоціація” допомагає встановити різницю між шаблонним способом мислення в рамках єдиного “плану” (асоціація) і творчим актом, який завжди оперує більш ніж з одним планом. Перший шлях є регресією до більш примітивних рівнів відображення дійсності (наприклад у характері марень); другий – піднесенням до нових, більш розвинених рівнів відображення. Будучи зовні протилежними, ці два напрями внутрішньо пов’язані. Акт відкриття має деструктивний і конструктивний аспекти. Відкриття повинно зруйнувати затверділі схеми розумової організації, щоб досягти нового синтезу [5, с.248-249].

Тут доречно було б сказати як творчий процес проходить у спортивній діяльності та вказати на особливості зміни динамічного стереотипу при вивченні нового. Так, наприклад, в складнокоординованих видах спорту (спортивна гімнастика, акробатика, фігурне катання тощо.) тренер і учень починають вивчення якогось складного елемента і намагаються в подальшому якомога швидше зробити його виконання досконалим, філігранним. Якщо філігранності добитися не вдається, тоді спортсмен і тренер ще настирливіше беруться до роботи, і згодом не зовсім досконала техніка настільки закріплюється, що вже про досконалість, артистизм мріяти не доводиться. Досвідченіші тренери у подібних випадках застосовують інший тактичний хід: на деякий час припиняють роботу над даним елементом і вирішують інші завдання технічної підготовки. Вони інтуїтивно відчують, що руховим центрам нервової системи спортсмена треба дати час для відлагодження всіх нюансів, що виникли у зв’язку з опануванням нового складного технічного елемента. І дійсно, через деякий час начебто руйнуються якісь перепони і спортсмен

виконує вправу на якісно новому рівні[6, с.25].

Фізична культура та спорт здійснюють всебічний розвиваючий вплив на людину, що створює передумови для творчої діяльності особистості. Так студенти на заняттях з фізичного виховання спостерігають та самі використовують різні комунікативні засоби спілкування. Уміння розгадувати комбінації команди-суперниці (в ігрових видах спорту) або окремих гравців розвиває здатність студента і в повсякденному житті правильно знаходити шляхи вирішення проблемних ситуацій у безпосередньому контакті з оточуючими. Спортивна гра теж є проявом творчої діяльності як окремого гравця так і всього колективу задіяного у грі. Студентська молодь вчиться спостерігати за поведінкою та послідовністю використаних засобів спілкування. Кожен гравець визначає для себе той руховий акт, який може бути виконаний при існуючих обставинах та “читає” ті емоції, у вигляді різноманітності міміки інших, які супроводжують руховий акт. Фізичне виховання у вигляді тактичних та технічних дій різних видів спорту, що його складають, надає невичерпну інформацію для подальшого різнобічного розвитку логічного мислення студентів. Під час проведення різноманітних спортивних ігор розвивається інтуїція, бо гравці повинні “бачити потилицею” гравців своєї команди та команди-суперниці, точно розраховуватися сили своїх рухів, навіть тоді коли немає зорового контролю за ігровим майданчиком. Студенти, які розвивають здатність до диференціювання власних зусиль у спортивних ситуаціях можуть її перенести й у життєві ситуації. Тобто існує перенесення навичок здобутих на заняттях фізичною культурою у повсякденне життя. Під час занять фізичною культурою студенти вищих навчальних закладів вчать розуміти своїх колег по навчанню без зайвих слів, що дає можливість розвивати власні здібності у процесі безпосереднього спілкування, тобто комунікативні здібності, а також розвивають таку цінну моральну якість як терпимість, або як її ще називають – толерантність, що веде до гармонізації стосунків між людьми.

Одним з ефектів, здатних суттєво підвищити оздоровчу результативність занять фізичними вправами, є усвідомлення цих занять як творчої діяльності. Об’єктом цієї діяльності є організм людини, його функції та можливості, які розвиваються фізичними вправами до досконалості[3, с.233]. Розуміння творчих ефектів фізкультурної та спортивної активності виключно важливе в практичному відношенні. Чим краще студенти усвідомлюють творчу сутність рухів, тим більш вони будуть здатні підвищити перетворювальну результативність занять фізичними вправами.

І.В.Муравов стосовно цього вказує, що “...спостереження, а також досвід багатьох спеціалістів засвідчує те, що націлюваність на творчу, перетворювальну діяльність молодих та літніх людей різко збільшує

ефективність занять фізичними вправами. Це знають усі хто займається атлетичною гімнастикою та культуризмом – тут треба особливо вдумливе відношення до здійснюваних перетворювань у формах та функціях нашого організму і відчуття міри”[3, с.234].

Практика засвідчує, що творча уява, застосована у процесі фізичного вдосконалення студентів, відіграє велику роль, по-перше як механізм, який створює мотивацію для подальших занять, по-друге як фактор, що знімає емоційну напругу у людини і дозволяє з меншими енергозатратами досягти поставленої мети. Про роль уяви у спортивній діяльності наголошував А.Шварценеггер – видатний культурист який застосовував її у своїх тренуваннях, уявляючи як м’язи перетворюються на величезні гірські піки. А.Шварценеггер погоджувався що цей прояв його інтелекту не досить звичайний, але він вказував, що до незвичайного ведуть теж незвичайні шляхи.

У виховній роботі з студентами застосовувався метод постановки творчих завдань з атлетичної гімнастики, як метод розвитку творчих здібностей та покращення знань з фізичної культури. Вирішення завдань вимагало від молоді базових знань з предмету фізична культура та творчого підходу до тренувального процесу. Виконання поставлених завдань перевірялося педагогом і накреслювалися подальші шляхи вдосконалення створеної системи з атлетичної підготовки відповідно до індивідуальних потреб студента. За результатом опитування студентів Черкаського національного університету було встановлено, що застосування творчого підходу у фізичному вихованні сприяло підвищенню загальної працездатності та рівня мотивації до занять фізичною культурою покращенню самопочуття.

Можна зробити висновки, що фізична культура спорт як один із проявів людської діяльності є також і творчим компонентом цієї діяльності та таким, який має високі виховні, розвиваючі можливості та перетворюючі можливості стосовно гармонізації людських стосунків.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі на нашу думку пов’язані передусім з детальним аналізом практичної діяльності студентів у галузі фізичної культури та спорту (як творчій діяльності), теоретичним обґрунтуванням нових підходів до пояснення змін у функціонуванні організму студентів під час виконання фізичних вправ, які спонукають до прояву творчості.

Література

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967. – С.93.
2. Клепиков О.І., Кучерявий І.Г. Основи творчості особи: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1996. – С.18-19.
3. Мурахов І.В. Оздоровительные эффекты физической культуры и спорта. – К.: Здоровье, 1989. – С.233-234.
4. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для ин-тов

- физ. культ./ Под ред. Т.Т.Джамгарова, А.Ц.Пуни.-М.: ФиС, 1979. – 149с.
5. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – С.248-249.
 6. Теоретичні основи та передумови професійно-прикладної фізичної підготовки/В.П.Івашенко – Черкаси., 1997. – С.25.

Стаття містить визначення творчості та творчої діяльності; у статті показаний взаємозв'язок проявів творчості з розвитком волевових якостей, вплив фізичної культури та спорту на творчий потенціал людини; висвітлена діяльність у фізичній культурі як творчий процес з високими виховним та розвиваючим потенціалом.

Статтю подано до друку 18.03.2005.

©2005

О.М. Серняк (м. Тернопіль)

КОМУНІКАТИВНО- ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ У ПІДГОТОВЦІ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

(на матеріалі викладання англійської практичної граматики)

Постановка проблеми. В умовах модернізації освіти та проголошення курсу на реалізацію гуманістичної парадигми освіти проблема розвитку особистості стає все більш актуальною. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті одним із пріоритетних її напрямків є особистісна орієнтація освіти, зокрема формування творчої особистості вчителя.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми свідчить, що проблема розвитку творчих здібностей майбутнього педагога – одна із найактуальніших у психолого-педагогічній науці. Творчості як діяльності, яка передбачає наявність у особистості здібностей, знань, умінь, мотивів, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю, присвятили свої дослідження Д.Б. Богоявленська Л.І. Божович, А.К. Маркова, Я.А. Пономарьов, В.О. Сухомлинський С.О. Сисоєва.

Формулювання цілей статті... Міжнародна обстановка, розширення політичних, громадських, науково-технічних зв'язків, які супроводжуються розширенням культурних і ділових контактів - все це висуває нові вимоги до рівня володіння іноземними мовами на сучасному етапі. Рівень адекватності володіння тим чи іншим видом мовленнєвої діяльності перевіряється безпосередньо у практиці іншомовного спілкування. Незважаючи на нові, досить конкурентні умови вивчення іноземних мов, які забезпечуються наявністю

автентичних лінгафонних курсів, різноманітної довідкової іноземної літератури, "іспит практикою" не завжди відповідає сподіванням тих, хто добросовісно вивчає іноземну мову на різних рівнях (у школі, мовних курсах та на індивідуальних заняттях).

Метою нашого дослідження було виявлення недоліків, так званих слабких місць у сучасній підготовці з іноземної мови. Нами було проведене анкетування серед 15 респондентів які, перебуваючи за обмінними студентськими програмами у США, мали змогу перевірити свої знання англійської мови на практиці. Серед них були учні шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, випускники мовних курсів, студенти вищих навчальних закладів немовного профілю (економіка, медицина, юриспруденція), а також студенти факультету іноземних мов.

Результати опитування засвідчили, що до загальних слабких місць у підготовці з англійської мови названо:

- 53 % - брак умінь експромтноговисловлювання;
- 84 % - недостатнє знання розмовних "готових мовленнєвих одиниць" та заповнювачів мовчання;
- 66 % - недостатній рівень сформованості умінь починати і підтримувати розмову іноземною мовою;
- 73 % - розгубленість і побоювання перед спілкуванням;

Такі результати свідчать про брак у респондентів практичних умінь користуватись іноземною мовою.

Проблема, на нашу думку, полягає у тому, що навіть на факультетах іноземних мов, там, де найшвидше запроваджують нові методики навчання іноземних мов, знанням про мову часто надається більше значення, ніж практичним умінням і навичкам користування самою мовою. Хоча у сучасній методиці навчання іноземних мов головним і направляючим давно визнано комунікативно - діяльнісний підхід, мусимо визнати, що на практиці він часто поступається традиційному підтримуючому навчанню.

Проблемі підходу до процесу навчання як до діяльності присвятили свої дослідження Г.А. Атанов, П.Я. Гальперін, Є. І. Машбиць, Н.Ф. Тализіна та інші. Вивченням креативності, як динамічної інтегративної особистісної характеристики, що визначає здатність до творчості, і є умовою самореалізації особистості, займаються і зарубіжні вчені А.Адлер, П.Бюзен, П.Едвардс, А.Маслоу, К.Роджерс, К.Тейлор, Р.Сноута інші .

Виклад основного матеріалу дослідження. Маючи на меті здійснити порівняльний аналіз різних аспектів традиційного підтримуючого навчання і комунікативно – діяльнісного підходу у навчанні іноземної мови з позицій забезпечення мовленнєвої творчості, ми прагнули виявити суттєві відмінності між ними і визначити, як застосування того чи іншого підходу у навчанні іноземних мов впливає

на розвиток у тих, хто навчається, практичних умінь і навичок спілкування іноземною мовою.

На заняттях впровадженого нами у Тернопільському національному педагогічному університеті пропедевтичного курсу “Педагогічні основи управління колективною навчально - пізнавальною діяльністю” для студентів IV курсу факультету іноземних мов, велика увага приділяється вивченню комунікативно- діяльнісного підходу до всіх аспектів викладання іноземних мов. Цілий ряд занять ми присвячуємо підготовці майбутнього вчителя іноземної мови до формування в учнів граматичних навичок з іноземної мови, оскільки “... формування граматичних мовних навичок є одним із важливих компонентів оволодіння іноземною мовою” [2, с. 46]. Акцент ставиться на тому, що саме навчання граматики у світлі діяльнісного підходу суттєво відрізняється від традиційного підходу, який фактично розділяє навчання і практичну діяльність.

Як наслідок, деякі вчителі вважають, що порівнянні з практикою мовлення, де у більш повній мірі використовуються комунікативні методики, навчання граматики не може бути складовою інтерактивних курсів. Причиною, на нашу думку є неусвідомлення окремими вчителями суттєвої різниці між обома підходами.

Метою навчання граматики за теорією підтримуючого навчання в учня є отримати знання з граматики іноземної мови, у вчителя – озброїти своїх учнів знаннями з граматики англійської мови. Мета ж навчання за діяльнісним підходом – не озброєння знаннями, не накопичення їх, а формування в учнів умінь використати їх у конкретній мовленнєвій ситуації. Метою навчання за цим підходом - є дати учневі навички діяти під час мовленнєвої комунікації і саме знання граматики є засобом навчання мовленнєвих дій.

Як зазначає Г. А. Атанов, кардинальною відмінністю між традиційним підходом розвиваючого навчання і комунікативно – діяльнісним підходом є те, що традиційний підхід відповідає на питання – Чого вчити? Як вчити?, в той час, як комунікативно – діяльнісний підхід відповідає на запитання - Навіщо вчити? [1]. Практичне застосування діяльнісного підходу до навчання граматики вчитель іноземної мови повинен починати з того, щоб його учні насамперед усвідомлювали практичну мету вивчення іноземної мови.

Так наприклад, традиційне оголошення вчителем англійської мови теми заняття з граматики “The Present Continuous Tense” з подальшим ознайомленням учнів з метою уроку – застосування The Present Perfect Continuous Tense – насправді є псевдодіяльнісним підходом до вивчення граматики, оскільки учням з самого початку не пояснений мотив їхньої подальшої навчальної діяльності. Коли ж застосовуючи комунікативно-діяльнісний підхід, учитель ставить перед

учнями ситуацію, яка вимагає використання у практичному мовленні граматичної форми The Present Perfect Continuous Tense, в учнів виникає потреба засвоїти певні знання для іншомовної комунікації. Такий підхід передбачає застосування механізму формування діяльності, розробленого О.М. Леонтьєвим, який полягає у тому, що передумовою формування діяльності є та чи інша потреба, яка "... віднаходить свою значимість тільки в предметі діяльності, реалізує себе в ньому, і, як наслідок, стає мотивом цієї діяльності" [4, с.298].

Ми погоджуємось з тими вченими, які вважають, що знання не є метою навчання, а його засобом, що знати – це не означає просто запам'ятати певний набір знань, а виконувати діяльність, пов'язану з цими знаннями, які засвоюються не для того, щоб вони просто запам'ятовувались і служили підвищенню ерудиції. Знання потрібні, щоб з їхньою допомогою виконувати дії, здійснювати діяльність [3, с. 86]. Таким чином, мета навчання граматики за діяльнісним підходом – не озброєння учнів знаннями граматичних правил, не просте їх накопичення у пам'яті, а формування в учнів умінь застосовувати граматичні знання на практиці. "Одних знань тут не досить, – як зазначає О. І. Вишневський, – володіння граматичними навичками передбачає практичну діяльність і лише через практичну діяльність їх можна засвоїти" [2, с.46].

Так наприклад, вивчаючи з учнями на уроці граматики Interrogative, Relative, Conjunctive Pronouns, учень повинен не просто вміти визначити їх у реченні, а засвоїти вживання знаків пунктуації у реченнях з цими займенниками. Більш важливим з практичної точки зору є не просте визначення повністю субстантивованих і частково субстантивованих прикметників (Partially Substantivised and Wholly Substantivised Adjectives), а застосування цих прикметників для утворення назв національностей англійською мовою.

Уже давно встановлена істина, що знанням можна навчитись лише у процесі їх використання у діяльності, лише оперуючи ними. Як зазначає Є. І. Машбиць, засвоєння знань відбувається одночасно із освоєнням способів дій із ними [5].

Традиційний підхід до навчання граматики іноземної мови фактично розділяє навчання граматики з навчанням практичного мовлення. Учня вчать набуттю знань – запам'ятовуванню правил, а потім планується використання цих знань у мовленні, тобто спочатку учня наповнюють знаннями, а потім сподіваються, що він сам навчиться застосовувати ці їх у мовленнєвій діяльності. Наслідком застосування традиційного підтримуючого підходу до навчання граматики є те, що на практиці, у практичному спілкуванні іноземною мовою учні "... багато пам'ятають, але мало вміють" [1, с. 90].

Визнаючи той факт, що на навчання граматики у вчителя відведено надто мало часу, майбутній вчитель іноземної мови повинен мати на увазі, що запам'ятовування самих правил граматики і кількох прикладів до них – це ще не уміння їх практично використовувати. Негайна актуалізація граматичних навичок у навчальних ситуаціях, максимально наближених до реальних життєвих мовленнєвих ситуацій, одразу ж на уроці граматики – єдиний вихід забезпечити дійсно комунікативно-діяльнісне застосування граматичних навичок у іншомовній мовленнєвій діяльності учнів.

Знання і вміння як практичні дії тих, хто вчиться, повинні розглядатись не в протиставленні одне одному, а в єдності. Це винятково важливе положення має стати підґрунтям впровадження комунікативно-діялісного підходу до навчання іноземних мов, зокрема граматики. Ми погоджуємося з точкою зору тих вчених, які вважають, що коли ставити знання попереду діяльності, то ці знання будуть безпредметними, що означає, що їх фактично не можна засвоїти, а лише запам'ятати. Тому первинними, з точки зору цілей навчання, є практичні дії, практична діяльність, в процесі яких засвоюються знання.

О. Пометун зазначає: «Коли навчання пасивне, мозок учня не вмикається, не простежує причинно-наслідкові зв'язки і не забезпечує повноцінне засвоєння навчального матеріалу. Мозок учня повинен пов'язати те, що викладається на уроці з тим, що він вже знає, і як думає, перевірити інформацію, узагальнити її, обговоривши її з іншим з метою збереження інформації у пам'яті» [6, с. 12].

Так, на нашу думку, вивчення ступенів порівняння прикметників (The Degrees of Comparison of Adjectives) на уроці англійської мови, який базується на підході підтримуючого навчання, починається із засвоєння правил утворення ступенів порівняння прикметників. Учитель іноземної мови, який вірно розуміє суть діяльнішого підходу до цієї граматичної проблеми, на яскравих прикладах порівнянь об'єктів у класі продемонструє принцип утворення ступенів порівняння односкладових та багатоскладових прикметників і попросить учнів самих вивести правила.

Учитель англійської мови, який прагне, щоб його учні оволоділи іноземною мовою на високому практичному рівні, пам'ятає, що навчальний процес – це насамперед розумова дія, перетворене знання, яке перетворилось у розумову дію, в уміння практично діяти з метою розв'язання навчального завдання.

Практична спрямованість теми вивчення англійського числівника (The Numeral), на наше переконання, полягає у не простому вивченню його як частини мови, а у забезпеченні на уроці іноземної мови ігрових мовленнєвих ситуацій, максимально наближених до реальних життєвих,

у яких учні побачать практичну мету засвоєння цього навчального матеріалу. Доцільною нам видається ділова гра «заповнення банківських чеків» з використанням правильного правопису англійських числівників, яка на наше переконання, є набагато ефективнішим способом вивчення правопису числівників у порівнянні з безпредметним написанням їх на дошці.

Цікавою у культурологічному плані, на нашу думку, є навчальна ситуація, коли перед учнями, які «потрапили у англomовну країну з температурною шкалою Фаренгейта», виникає проблема перевести значення температури у градуси Цельсія, визначити метричні еквіваленти милі, дюйма, тобто на практичному рівні використати знання англійського числівника.

Традиційне підтримуюче навчання і комунікативно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов передбачають різний підхід учителя і до планування ходу навчально - пізнавальної діяльності. Згідно з діяльнісним підходом до навчання спочатку має місце проектування навчально пізнавальної діяльності, а потім її організація і в кінцевому результаті її здійснення. Основним у проектуванні навчання має бути те, що навчання повинно починатись не з визначення того, що учень повинен знати, а з того що він повинен вміти, що він повинен буде робити, не в загальних деталях, а на операційному рівні.

Навчити дітей мислити В.О. Сухомлинський вважав найважливішим у педагогічному процесі. Ось чому ефективним, на наш погляд, є включення учнів у процес спільного співрозмірковування над проектуванням розв'язання навчальної задачі, коли учні разом з учителем спочатку визначають дії, які їм слід виконати, а далі визначають тип знання, за допомогою якого їм вдасться виконати ці дії. Так, наприклад, підсумовуючи зроблене на уроці граматики вчитель, який прагне допомогти учням оволодіти практичними навичками користування іноземною мовою, наголошує не на тому, що учні вивчили, а що вони навчилися робити за допомогою цих знань.

Висновки. Таким чином, одним із завдань професійної підготовки майбутніх вчителів є підготовка творчо працюючого вчителя іноземної мови на основі психологічно-комфортної методики навчання, яка через комунікативно діяльнісний підхід та інтерактивні методики сприяє ефективнішому формуванню в учнів практичних мовленнєвих та граматичних навичок вільного спілкування іноземною мовою. Реалізація такого підходу дає можливість учителям зробити учня суб'єктом навчального процесу, сприяє вихованню його як соціально і психологічно активної особистості, здатної до творчої самореалізації у іншомовному середовищі.

Література

1. Атанов Г. А. Обґрунтування та сутність діяльнісного підходу до навчання// Педагогіка і психологія професійної освіти. - №3. - 2002. - С. 85-93.

2. Вишневський О. І. Довідник учителя іноземної мови. – К.: Радянська школа, 1982. – 150с.
3. Гальперин П.Я. Основные результаты по проблеме “Формирование умственных действий и понятий”. – М.: Педагогика, 1966. – 194с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. -4-е изд. – М.: Из-во Моск. ун-та, 1981. - 584 с.
5. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. К.: Вища школа 1987. – 155с.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко За ред. О. І. Пометун. – Видавництво А. С. К., 2004. – 192с.

В статтє аналізуєтьсє комуникативно-деятельностний поход как основа психологического комфорта в подготовке творческого учителя иностранного языка (по материалу английской практической грамматики). Доказывается, что реализация похода, наведенного в статтє даєт возможность учителю сделать мученика субъектом ученого процесса, способствует воспитанию его как соціально и психологически активной личности, способной к творческой самореализации в другой бредѣ общения.

Статтю подано до друку 23.03.2005

©2005

І.В. Ушакова(м. Херсон)

СПЕЦИФІКА ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ В СТАНОВЛЕННІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Особистість є предметом вивчення багатьох психологічних досліджень. Шляхи її формування в молодшому і підлітковому віці вивчалися багатьма авторами у вітчизняній психології (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.С.Кон, О.М.Леонтьєв, В.С.Мерлін, В.Е.Чудновський, Д.Б.Ельконін та ін.). У багатьох працях можна відмітити думку про те, що особистісні особливості істотно впливають на розвиток інших психологічних феноменів. Дослідники вищих здібностей відзначають, що обдарованість може істотно впливати на становлення особистості. Автор концепції творчої обдарованості О.М. Матюшкін пише, що можна трактувати “обдарованість як загальну основу творчості в будь-якій професії, в науці, в мистецтві, як основу становлення і розвитку творчої особистості, здатної не тільки до створення нового і відкриття нових законів, але і до самовираження, до саморозкриття у творах літератури і мистецтва; особистості, яка не тільки вирішує, але й ставить проблеми перед людиною і людством” [5,с.158]. Автори концептуальних моделей обдарованості включають особистісні фактори в її структуру (О.М.Матюшкін, Дж. Рензуллі,

К.Хеллер).

Роль особистості в становленні і розвитку обдарованості дуже велика. Вважається, що обдарованість залучає цілісну особистість людини, включаючи мотиваційну сферу, інтереси, вольові прояви, почуття, креативність (Дж. Галахер, Н.С.Лейтес, О.М.Матюшкін, В.Е.Чудновський, В.С.Юркевич).

У психології обдарованості визнається той факт, що обдаровані діти і підлітки мають особливості особистісного розвитку. Психологи звертають увагу на те, що становлення особистості обдарованої дитини має визначені вікові тенденції, іноді проходить неоднозначно і хворобливо.

К.Текекс пише, що обдарованих дітей від однолітків відрізняє ряд особливостей у сфері психосоціального розвитку. Серед таких властивостей і якостей вона виділяє:

- § загострення почуття справедливості;
- § розвинену систему особистісних цінностей;
- § добре сформоване почуття гумору;
- § наявність перебільшених страхів;
- § наполегливість у досягненні результату [6, с.19-23].

При цьому К.Текекс підкреслює першочерговість соціального фактора в цьому питанні: позитивне й негативне в особистості здібної дитини виникає під впливом оточення. Обдарованій і талановитій дитині можуть бути притаманні такі властивості і якості, які будуть відштовхувативід неї людей. Серед них можна виділити:

1. Невміння вислухати співбесідника до кінця. Часто дитина знає те, про що йдеться чи швидко розуміє викладаємий матеріал. Бажання продемонструвати своєї знання є відображенням швидкості сприймання.

2. Звичка виправляти інших. Вона виникає в обдарованої дитини як поєднання альтруїзму і егоцентризму.

3. Висміювання оточуючих. Може виникати як відповідь на травмуючий фактор. Головна перевага дитини - інтелектуальний потенціал, і вона прагне захищати себе від джерела болю доступними йому засобами.

В.Юркевич відзначає, що “у багатьох обдарованих дітей спостерігається позавікова вразливість і пов’язана з нею підвищена емоційна

чутливість, яка виявляється в найрізноманітніших формах. Події, які не мають особливого значення для звичайних дітей, для обдарованих дітей стають джерелом найяскравіших переживань, які іноді навіть змінюють усе життя дитини.

Підвищена емоційність іноді має досить “голосний” характер, виявляючись у схильності до бурхливих, яскравих ефектів. В інших випадках вона має прихований, внутрішній характер, виявляючись у

надмірній сором'язливості під час спілкування, у відсутності сну, а іноді у деяких психосоматичних захворюваннях.

Для значної частини обдарованих дітей характерний так званий перфекціонізм, тобто прагнення домогтися досконалості у виконанні роботи” [10,с.3].

Аналізуючи ці та інші особливості обдарованої особистості, К.Абромс доходить висновку, що “ надмірна чутливість таких дітей до навколишнього середовища, загострене сприймання власних досягнень невдач, наявність динамічного зв'язку між емоційним настроєм, здатністю до саморегуляції і шкільною успішністю, говорить про те, що афективний розвиток повинен стати предметом пристального уваги при навчанні обдарованих дітей” [6, с.319].

Г.В.Бурменська і В.М.Слуцький характеризують окремо пізнавальну сферу обдарованої особистості, фізичний розвиток і психосоціальну чувствительність. До психосоціальної чутливості вони відносять:

- § егоцентризм;
- § часте негативне самосприймання;
- § загострене почуття справедливості,
- § гостра реакція на відношення до себе,
- § недостатність емоційного балансу,
- § почуття гумору,
- § перебільшені страхи і ранимість тощо [6, с.91-92].

М.Карне відзначає декілька психологічних факторів, які заважають реалізації здібностей дітей [6, с.103]. До них належать:

- § відраза до школи і навчання;
- § розлад у стосунках з батьками;
- § часта зміна настрою, депресії;
- § низька самооцінка;
- § тенденція до оправдування і пояснення своїх недоліків, перекладання вини на інших;
- § схильність до фантазування;
- § погані міжособистісні стосунки, недовіра до інших;
- § відсутність наполегливості, неухважність, схильність до постійного перенесення справ;
- § вороже ставлення до керівників;
- § туга;
- § відсутність самодисциплінованості і нездатність нести відповідальність за свої дії;
- § відсутність лідерських здібностей;
- § обмеженість захоплень або надмірна увага до них;
- § неприйняття змагання;
- § емоційна невірноваженість;

§ неадекватне ставлення до критики, тенденція критикувати інших;

§ нереальність мети.

Л.Холлінгуорт [6, с.163] робить акцент на таких особистісних проблемах обдарованих дітей:

§ неприязнь до школи;

§ конформність;

§ поглинання у філософські проблеми.

Дж.Уїтмор [6, с.164-165] продовжив дослідження Л.Холлінгуорт і виділив слідувачі проблеми обдарованих дітей:

§ перфекціоналізм;

§ відчуття особистісної неповноцінності;

§ нереальні цілі;

§ надчутливість;

§ потреба в увазі дорослих;

§ нетерпимість.

Дж. Фрімен стверджує, що прояви обдарованості пов'язані з якістю і властивостями особистості. Дослідження представників творчих професій показали, що при досягненні високого рівня спеціалізації особистісні характеристики, такі як незалежність, вносять більший внесок в отримання ще більш значущих результатів, чим інтелектуальні фактори. Дж. Фрімен робить акцент на роль у розвитку здібностей дітей позитивних емоцій. Страх може паралізувати інтелектуальні прояви дитини, зокрема допитливість. У високоінтелектуальних дітей розвинена саморегуляція діяльності, надмірне керівництво дорослих лише тільки гальмує розвиток. Серед особистісних якостей індивідів, які домоглися значних успіхів наступні: емоційна стабільність; висока продуктивність; мотивація; захопленість; низький рівень тривожності.

Однак, дуже здібні люди мають проблеми, інтелект “створює” психологічні бар'єри. “Особливі стреси” обдарованих підлітків можуть впливати на розвиток депресії і суїцидальних нахилів.

У випадку, якщо в процесі навчання здібних дітей їх потенціал не помічається і не використовується в повному обсязі, виникають емоційні проблеми. Частина дітей може почати ігнорувати навчання, виявляючи при цьому неконформістські настрої і впевненість у власних силах. Інша частина поступово втрачає інтерес до навчання, зникає мотивація діяльності, виникає емоційний дискомфорт, можлива занижена самооцінка. За думкою Дж. Фрімен, такі особистісні якості, як мотивація, самодисципліна, допитливість і прагнення до автономії, є ключовими для обдарованої дитини.

У вітчизняній психології вивчення обдарованості пов'язане і з дослідженням особистості дитини. Н.С.Лейтес вважає, що потенціал дитини залежить не тільки від розумових даних, а й від властивостей

його особистості. Він передбачає, що, очевидно, незвичайність розуму сама впливає на формування рис особистості. Швидкий темп розумового розвитку часто неоднаково зачіпає як різні сторони інтелекту, так і риси особистості. Зростання зрілості в деяких відношеннях може сполучатися із збереженням інфантильності в інших. [8, с.28]. Часто особливості обдарованої дитини соціумом сприймаються як аномальні, навіть як ознаки відставання, непристосованості. Це такі особливості:

- § труднощі в знаходженні близьких по духу друзів;
- § проблеми участі в іграх з однолітками, які їм нецікаві;
- § проблеми конформності, тобто намагання підлаштуватись під інших, здаватися такими як і всі;
- § труднощі в школі, де відсутня стимуляція інтелектуального розвитку;
- § ранній інтерес до проблем світобудови долі. [8, с.410].

Здібні діти не завжди адекватно оцінюються дорослими, тому що оцінюються завжди в першу чергу успішність навчання в школі. “Складність становища збільшується тим, що самі діти усвідомлюють свою несхожість. Вони можуть звинувачувати себе. Сприймаючи свої особливості як аномалію, можуть почати свідомо приховувати свої досягнення і таким чином маскувати свої здібності” [8, с.41].

У дітей, які володіють яскравими творчими здібностями, виявляються риси, які викликають негативні емоції з боку оточення

- § відсутність уваги до умов і авторитетів;
- § велика незалежність в судженнях
- § тонке почуття гумору
- § відсутність уваги до порядку і належної організації праці;
- § яскравий темперамент. ” [8, с.91].

В.І.Панов виділяє дві умовно полярні групи серед обдарованих дітей. Перша група - діти з гармонійним розвитком пізнавальних, емоційних, регуляторних, психомоторних, особистісних та інших сторін психічного розвитку. Друга - діти, психічний розвиток яких характеризується диссинхронією (дисбалансом, дисгармонічністю) за рівнем сформованості. Тобто дитина, яка має високий інтелект може відрізнятися емоційною нестійкістю, нестабільністю самооцінки тощо. До негативних особливостей можна додати різкі перепади у ставленні до себе і до інших, нейротизм. Діти можуть виявляти неспокій, тривожність у зв'язку зі своєю несхожістю на однолітків. Інколи в обдарованих дітей може виявлятися підвищена мовчазність, а інколи - навпаки. Потреба в постійному висловлюванні і відстоюванні своєї думки [7].

Особистісний підхід до проблеми здібностей розробив В.Е.Чудновський [9]. На його думку, здібності складають визначений

компонент особистості; співвідношення між “частиною” і “цілим” достатньо неоднозначно. В.Е.Чудновський вважає, що при вивченні здібностей необхідно враховувати слідує за уваження

1. Безпідставно вважати, що здібності впливають на формування особистості тільки позитивно.

2. Існує низка прикладів, коли люди, на перший погляд не володіють особливим даром, досягали завдяки позитивним особистісним якостям високих успіхів у професії, розвитку своїх здібностей.

3. Людина з видатним обдаруванням повинна мати такі якості особистості, які допоможуть реалізації потенціалу індивіда.

В.Е.Чудновський підкреслює, що розвиток здібностей у більшості визначається спрямованістю особистості, сформованою ієрархією мотивів. Обдарованість, що яскраво проявляється нерідко визначає формування спрямованості. Здібності починають ніби вести за собою особистість. Виникає нахил удосконалюватися в тій діяльності, в якій існуючий дар розвивається. Це в більшості може визначити генеральну лінію становлення особистості.

Психологи звертають увагу на те, що багато обдарованих дітей мають розвинену пізнавальну потребу [6],[8],[10].

Важливішим аспектом, який визначає розвиток обдарованості вважають Я-концепцію дитини. Згідно теорії Р.Бернса, Я-концепція грає трояку роль. Вона сприяє досягненню внутрішньої гармонії особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань [2].

К.Текекс звертає увагу на те, що роль батьків у придбанні дитиною позитивного Я, основи особистої свідомості буття незамінна

М.Е.Боцманові і О.В.Захарова підкреслюють, що недостатність знань дитини про себе, їх неповнота, невідповідність дійсності призводить до того, що дитина стає ранимою перед зовнішніми негативними оцінками, що може стати блокувальним фактором активності, формує негативне ставлення до себе [4].

Самооцінка і характер її змін істотно впливає на хід психічного розвитку дитини, особливо на формування обдарованості.

Отже, найбільший вплив на формування обдарованості мають Я-концепція, самооцінка, мотивація діяльності. Частіше зустрічаються такі якості особистості, які сприяють її розвитку: працьовитість, наполегливість в досягненні цілі, розвинене цілеполювання, почуття справедливості, почуття гумору. Сучасні дослідники вважають особливості особистісного розвитку здібних дітей одним із факторів становлення обдарованості.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды в 2-х т. Т. II.-М., 1980.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986.-420с.

3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - М.:Международная педагогическая академия,1995.-212с.
4. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Как формировать самооценку школьника// Начальная школа – 1992.-№3.-С.58-65.
5. Матюшкин А.М. Творческая одаренность//Общественные движения и социальная активность молодежи/ Материалы Всесоюзной научной конференции «Человек в системе общенаучных отношений».- М., 1991.- С. 149-159.
6. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ. Ред. Г.В.Бурменской В.А.Слущкого.- М.: Прогресс,1991.- 376с.
7. Панов В.И. Если одаренность – явление, то одаренные дети – это проблема//Начальная школа: плюс-минус.-2000.-№3.-С.58-65.
8. Психология одаренности детей и подростков/Под ред. Н.С.Лейтеса.- М.: Изд.Центр «Академия»,1996.-416с.
9. Чудновский В.Э.Воспитание способностей и формирование личности.- М.:Знание,1986.-80с.
10. Юркевич В. Особистість і проблеми обдарованої дитини// Завуч.-2003.- №17-№18.-С.2-3.

В роботі аналізується специфіка личностних якостей в становленні одареної особистості. Розглядаються підходи к изучению этой специфіки. Установлюється, що на формування одаренності впливають Я-концепція, самооценка, мотивація.

Статтю подано до друку 18.03.2005.

©2005

Л. Чорна (м. Київ)

ОБДАРОВАНИСТЬ, ЇЇ ЗАГАЛЬНІ ТА СПЕЦІАЛЬНІ СКЛАДОВІ

Незважаючи на всезагальне прийняття аксіом про універсальний характер творчості людини, про різноманітність і різнобічність проявів її обдарувань, дослідження взаємодії складових креативності, інтелекту та особистості вкрай недостатні, а, часто, досить запутані. Останнім часом психологи переглядають та уточнюють деякі відомі факти та положення психології обдарованості. Так, твердження про притаманність обдарованій особистості таких якостей, як соціальна незалежність, нонконформізм, готовність до ризику, наполегливість, винахідливість тощо (Ф.Баррон, Д. В. Мак-Кіннон), пов'язується лише з певними видами креативності, а саме з умінням вирішувати проблеми, яке у свою чергу відноситься до академічно-наукової обдарованості [7]. У зарубіжній психології помітна тенденція до обережного узагальнення результатів дослідження, які були отримані під час вивчення окремих професійних груп, окремих видів обдарованості або креативності, та непоширення цих висновків на природу та механізми обдарованості в

цілому. Існує точка зору, що “мультиплікативні прояви креативності в різних сферах в однієї людини фактично неможливі” [7, с.150]. Отже, питання співвідношення загальних та спеціальних здібностей, загальних і спеціальних моментів у структурі обдарованості – актуальні та важливі.

Вітчизняна психологія розглядала насамперед проблему співвідношення спеціальних та загальних здібностей. В.А. Крутецький притримувався точки зору, що між ними є різниця, Ю.О. Самарін вважав, що у загальних здібностей є своя специфіка й іноді вони можуть входити в певне протиріччя зі спеціальними здібностями, що розвиваються. Б.М. Теплов говорив про загальні та спеціальні моменти в здібностях, а Н.С. Лейтес – про більш спеціальні та більш загальні здібності. В.А. Роменець розглядав природу загальних здібностей як синкретичну, науково-художню остаточна форма вираження яких або наукова або художня [5]. На нашу думку, все залежить від того, як розуміти загальні здібності: якщо як цілісність, загальну *основу* багатьох видів діяльності (диференційованість аналізу, широта узагальнення, тобто як якісні особливості процесів аналізу – синтезу мислення (С. Л. Рубінштейн), співвідношення абстрактного та конкретного – (Н. С. Лейтес)), то, безумовно існують загальні здібності та обдарованість, якщо ж розглядати загальні здібності як *сукупність* здібностей до багатьох видів діяльності, то напевно ми знайдемо багато якихось конкретних спільних механізмів функціонування моторних і розумових здібностей, і напевно між цими віддаленими видами здібностей існують тісні зв'язки, а поєднання таких різнобічних видів здібностей високого рівня розвитку в однієї людини більш схоже на абстракцію або недосяжний ідеал. Разом із тим, загальні здібності часто розуміють як загальні розумові здібності або ж як розумову обдарованість (В. С. Юркевич, Н.С. Лейтес, В.М. М'ясищев). Дійсно, властивості розуму є спільною основою для багатьох видів діяльності, навіть для таких віддалених як когнітивні та моторні, припустимо - в певних моментах аналізу, контролю за діяльністю тощо. Саме розвиток таких загальних здібностей веде за собою розвиток, “підтягує” до свого рівня спеціальні здібності (В. С. Юркевич).

Деякі вчені не поділяють здібності на види та говорять про них як про єдність загального, типологічного й індивідуального (Г. С. Костюк, Т.І. Артем'єва). Індивідуальне проявляється в специфіці та рівні здібностей, усвідомленні мети, плануванні діяльності. Підсумовує дискусію В.Е. Чудновський “Правомірно говорити про загальні здібності різного рівня, які є континуумом від найбільш загальних (розумова активність і саморегуляція) до порівняно конкретних (властивості психічних процесів) особливостей психічної діяльності” [6, с. 88].

Аналіз положень і концепцій зазначених авторів дає нам підстави вважати, що в безпосередніх проявах діяльності взаємодіють загальні та спеціальні компоненти здібностей, причому загальні містять як когнітивні, так і особистісні, як операціональні, так і мотиваційні, як конкретні, так і узагальнені складові.

Ми припускаємо, що суттєвими характеристиками обдарованості, а отже, *загальними компонентами* всіх видів обдарованості є її когнітивні та когнітивно-особистісні складові, а саме оригінальність і творче настановлення мислення. Останнє розуміється нами як готовність особистості діяти творчо й оригінально в різноманітних умовах діяльності. Експериментально дослідити прояви творчого настановлення можна, порівнюючи рівень прояву оригінальності та інших характеристик творчого процесу в різних умовах мисленнєвої діяльності людини. Наприклад, діяльність здійснюється під впливом інструкції експериментатора виконувати поставлені завдання творчо, оригінально, нестандартно та діяльність, яка протікає без впливу такої настанови, а експериментатор лише просить виконати певне завдання. Гіпотеза нашого експериментального дослідження полягала в тому, що обдаровані особистості будуть проявляти стабільно високий рівень оригінальності мислення незалежно від тих інструкцій (або настанов), які подає експериментатор тобто від зовнішніх стимулів діяльності. Особи, які за об'єктивним критерієм життєвих досягнень, не можуть бути ідентифіковані (принаймні на момент дослідження) як обдаровані, будуть демонструвати більшу залежність від інструкцій психолога, що проявлятиметься в різних рівнях показників креативності. Специфіка обдарованості не буде пов'язана з рівнем прояву оригінальності мислення.

У нашому дослідженні ми використали модифікації завдань класичного тесту творчих здібностей Дж. Гілфорда, а саме: складання речень, які б обов'язково містили в собі серед інших три слова, які були задані експериментатором і створення нових визначень поняття. На наш погляд, виконання цих тестових завдань відбиває процес мовленнєво-мислительної креативності, яка насамперед є основою мовленнєвих здібностей, які в свою чергу є складовою літературної обдарованості. Однак, мовленнєво-мислительна креативність безперечно є складовою інших видів обдарованості, можливо при цьому не відіграючи в їх структурі провідної ролі. Загалом, під мовленнєво-мислительною креативністю будемо розуміти процеси комбінування мовних структур пошуку нових смислів усталених значень слів, розуміння та глибини відбиття зовнішнього та внутрішнього світу людини.

Слова, з якими необхідно було скласти речення, добирались так, щоб за значенням вони були максимально віддаленими одне від одного.

У нашому випадку ми використали такі слова: Місяць, лінійка, традиція. Двоє з цих понять – конкретні, одне – абстрактне. Мистецтво було тим поняттям, до якого необхідно було дібрати визначення. Виконання завдань проводилось без використання ліміту часу, індивідуально.

В експериментальному дослідженні брали участь учні старших класів гімназій і ліцеїв, шкіл із поглибленим вивченням окремих предметів і звичайних загальноосвітніх шкільних закладів. Серед них значний відсоток склали призери республіканських і обласних предметних олімпіад. До речі, далеко не всі з них були відмінниками, але вчителі цих учнів характеризували як таких, що одержують велике задоволення від процесу пізнання нового і які буквально заглиблені в науку. До експериментальної групи також увійшли учні, яких педагоги оцінили як здібних і старанних, а також ті, що не відрізнялись високою пізнавальною активністю або ж високим рівнем здібностей. Отже, наша експериментальна група піддослідних за критеріями пізнавальних досягнень і експертного оцінювання охоплювала “середніх” учнів або тих, які ще не виявили свого потенціалу (група № 1), здібних учнів, переважно це були відмінники (група № 2) та розумово обдарованих учнів, які мали об’єктивні досягнення (група № 3). Оскільки тестування проводилось індивідуально, то самі учні не помітили їх диференціації на групи.

З метою уникнення дії такого побічного фактору як навчання та виховання учнів в тій чи іншій школі на результати експерименту, ми до трьох вищезазначених груп зараховували в довільному порядку дітей з різних шкіл. Окрім того, ці три групи ще були поділені на дві підгрупи, яким експериментатор давав різні інструкції при виконанні завдань. Отже, в експерименті брало участь шість окремих підгруп.

Зупинимось детальніше на характері інструкцій, що пропонувались експериментатором різним групам під час виконання одного й того ж завдання. В одних групах інструкція вимагала від піддослідних скласти якомога більше речень, дати якомога більше визначення поняття, в інших – спеціально спрямовувала розумову активність людини на оригінальність та нестандартність діяльності, творчий характер виконання завдання. Отже, ми можемо порівняти загальні тенденції пізнавальної діяльності індивіду в умовах, коли вона самодетермінована і коли вона спрямовується зовнішніми стимулами.

Результати дослідження дозволили констатувати що:

1. в цілому учні, які виконували завдання з «нейтральною» інструкцією, склали значно більше речень і визначень поняття, ніж учні, які виконували завдання, яке містило настанову на оригінальність мислення, тобто показники продуктивності падають, коли діє творча настанова;

2. інструкція, яка містила творчу настанову, лише ледь підняла рівень оригінальності при визначенні понять і знижила його у завданні «Речення»;

3. загалом під впливом творчої настанови зростав показник середньої оригінальності, який підраховувався шляхом поділу загальної суми балів за оригінальність усіх відповідей, які подав учень, на кількість його відповідей;

4. у групах «середніх» і «здібних» учнів простежувалась чітка закономірність до зростання як рівня продуктивності, так і рівня оригінальності мислення під впливом творчої настанови, однак, зовсім інша закономірність спостерігалась у групі обдарованих учнів: продуктивність і загальна оригінальність знижувалась, а середня оригінальність залишалась майже незмінною;

5. серед усіх груп найбільш значний, статистично значущий перепад між виконанням завдань з різною інструкцією рівня оригінальності відбувався в групі здібних учнів (цю групу представляли в основному відмінники навчання), найменший – у групі обдарованих.

Валідність нашого дослідження підтверджує той факт, що спостерігається зростання показників, як продуктивності, так і оригінальності мислення від групи № 1 до групи № 2, а від неї до групи № 3, тобто від слабкішої до сильнішої. Така тенденція спостерігається при виконанні завдань, які містять та які не містять творчу настанову. Крім того, продуктивність і оригінальність мислення у групі обдарованих старшокласників залишалась майже у всіх випадках найвищою порівняно з іншими групами.

Отже, представники групи № 3, яких можна дійсно назвати обдарованими особистостями, не просто виконують запропоновані їм завдання значно краще за представників інших груп, але й рівень їх креативності меншою мірою залежить від зовнішніх умов і стимулів діяльності. Творча активність, творча спрямованість стали рисами їх особистості, перейшли на рівень мимовільного, автоматичного функціонування увібрали в себе характеристики настановлення (Д.М.Узнадзе). Цікаво зазначити, що найбільш залежною від зовнішніх стимулів виявилась група № 2, яких педагоги оцінили як таких, що мають високі здібності. Якщо скористатися визначенням творчої активності особистості Л.Б. Єрмолаєвої-Томіної [3], то можна інтерпретувати даний факт так. Цим учням заважає перетворити свої потенційні здібності в актуальні, виявити себе у досягненнях недостатня активність та ініціативність.

У нашому дослідженні ми зробили спробу проаналізувати результати виконання завдань в учнів із різними видами обдарованості. Щоб було більш чітко видно зв'язок між цими змінними, а саме між проявами оригінальності, продуктивності мислення, творчої

спрямованості особистості та спеціалізацією здібностей, ми обрали для дослідження групу учнів, які мали об'єктивні докази власних обдарувань, тобто мали грамоти МАН, перемоги в предметних олімпіадах, власні творчі роботи. Спочатку ми виокремили 3 групи дітей, з досягненнями в точних (фізика та математика), природничих (хімія і біологія) і гуманітарних (філологія та історія) науках. У таблицях 1 – 2 відбито середні показники відповідно продуктивності й оригінальності виконання завдання “Речення” у групах учнів із різними спеціальними обдаруваннями Завдання № 1 не містило творчої настанови, а завдання № 2, навпаки, містило.

Таблиця 1

Завдання	Групи			Н-критерій Крускала-Уолліса	Різниця (max – min)
	Гуманітарні науки	Точні науки	Природничі науки		
«Речення»					
1.	7,55	6,13	7,38	2,226	1,42
2.	4,13	2,75	5,60	3,398	2,85
U-критерій	23* (5%)	19	14		
«Визначення поняття»					
1.	8,18	4,29	7,13	2,184	3,89
2.	9,00	3,25	8,25	7,825 (5%)	5,75
U-критерій	60,0	23,5	26,0		

*Зіркою позначено статистично значима різниця показників між рівнем виконання завдань № 1 та № 2. У дужках наведені рівні значущості.

Таблиця 2

Завдання	Групи			Н-критерій Крускала-Уолліса	Різниця (max – min)
	Гуманітарні науки	Точні науки	Природничі науки		
«Речення»					
1.	54,52	42,05	56,08	2,930	14,03
2.	29,17	17,05	36,80	3,661	19,3
U-критерій	22* (5%)	18	11	–	
«Визначення поняття»					
1.	65,00	23,14	44,00	2,780	41,86
2.	60,75	18,50	79,25	6,066 (5%)	60,75
U-критерій	60,00	23,5	26,0		

Як видно з розрахунків, значуща різниця між трьома групами учнів спостерігається лише в завданні «Визначення поняття» і лише за умови, коли інструкція піднімає оригінальність мислення. Можливо, завдання «Речення» виявилось складним для всіх груп учнів і тому урівняло їх шанси досягнути максимуму в його виконанні, а «Визначення поняття» - тільки для учнів з фізико-математичними здібностями. Також ймовірно, що зміст завдання «Речення» був цікавішим для фізиків-математиків, ніж завдання «Визначення поняття» (Місяць, лінійка більш близькі до предмету наукових захоплень фізиків, математиків, ніж мистецтво), і тому це відбилось на тестових досягненнях цієї групи досліджуваних. Інший варіант тлумачення зазначених результатів полягає у такому: виконання завдання «Речення» є комбінуванням різних семантичних одиниць, їх синтезом, а завдання «Визначення поняття» - знаходженням різноманітних глибинних смислів поняття, тонкою їх диференціацією та аналізом. Виконання першого завдання менш специфічне для різних видів обдарованості, а іншого – більш.

У-критерій Манна-Уїтні показав, що різниця між виконанням завдань із настановленням на оригінальність і без нього суттєва лише у групі обдарованих старшокласників у гуманітарній сфері та лише під час виконання завдання «Речення». Специфіка завдання все ж наклала відбиток на специфіку прояву обдарування. Однак, значення емпіричного U-критерія ледве перевищує критичне значення на найнижчому рівні значущості (5%).

Більш очевидним, був би той факт, якщо б представники гуманітарних наук одержали більш високі оцінки за виконання тесту мовленнєво-мислительної креативності. Дійсно, продуктивність, тобто кількість поданих відповідей найвища саме у цій групі. Однак, не можна зробити такого ж однозначного висновку щодо рівня оригінальності. Не завжди вона була найвищою у філологів. Як видно з експериментальних даних не має зв'язку між рівнем прояву оригінальності та видом обдарованості. Отже, можна зробити попередній висновок, який безумовно потребує інших експериментальних перевірок, що легкість продукування думок у мовленнєво-мислительній креативності є спеціальним компонентом гуманітарної обдарованості, а оригінальність мислення такою не є: її прояви відбивають загальні характеристики обдарованості.

Як бачимо, різні рівні продуктивності та оригінальності в групах відбивають різні індивідуальні стилі у “видобуванні” творчого продукту діяльності. Так, якщо порівняти середню оригінальність виконання завдань у розрахунку на одне речення, то одержимо середньогрупові результати, які майже не відрізняються один від одного (таблиця № 3).

Таблиця 3

Завдання	Гуманітарні науки	Точні науки	Природничі науки	Різниця (max – min)
«Речення»				
1.	7,22	6,86	7,60	0,74
2.	7,06	6,36	6,57	0,67
«Визначення поняття»				
1.	7,95	5,39	6,17	2,56
2.	6,75	5,69	9,61	3,92

Фізики-математики схильні продукувати невелику кількість ідей, але майже завжди оригінальних. Безпосереднє спостереження за процесом виконання завдань дало нам можливість помітити ще одну своєрідність у роботі представників підгрупи фізиків-математиків. Так, Юрій У., неодноразовий переможець обласних олімпіад з фізики та математики, спочатку склав одне речення: “Лінійні розміри місяць-риби традиційно не перебільшують розміри декількох метрів”. Потім він на місце “місяць-риби” почав ставити інші слова, які мали однаковий корінь з Місяцем (завдання виконувалось Юрієм російською мовою, тому наведемо однокорінні слова теж російською: луноход лунник (книга), луносеменник (растение), лунодром). Відповідно до розмірів об’єктів метри змінювались у реченнях на сантиметри та дециметри. Таким чином замість одного вийшло 6 речень. Такий підхід до розв’язку задачі був схожим на попередньо напрацьовану, продуману технологію інтелектуальної діяльності.

Щоб чіткіше побачити різницю стратегій продукування нових ідей у мовленнєвій діяльності старшокласників ми виокремили серед них 8 підгруп з більш точним визначенням спеціалізації здібностей. Цифрові показники продуктивності, оригінальності та середньої оригінальності у виділених нами групах обдарованих старшокласників відбито у таблиці 4 (завдання «Речення») і таблиці 5 (завдання «Визначення поняття»).

Таблиця 4

№	Продуктивність		Оригінальність		Середня оригінальність	
	Спеціалізація	Рівень прояву	Спеціалізація	Рівень прояву	Спеціалізація	Рівень прояву
1	біологія	7,67	біологія	56,11	біологія	7,32
2	Фізика	7,36	іноз. мови	50,93	іноз. мови	7,28
3	іноз. мови	7,00	фізика	50,09	хімія	7,22
4	хімія	6,67	хімія	48,17	історія	7,19
5	історія	5,00	історія	35,93	фізика	6,81

6	філологія	4,50	філологія	29,17	філологія	6,48
7	математика	2,80	математика	17,67	інформатика	6,34
8	інформатика	2,00	інформатика	12,67	математика	6,31
Різниця між max і min показником		5,67		43,44		1,01
Значущість різниці між групами (Н-критерій)		11,122		12,514		5,715

Таблиця 5

№	Продуктивність		Оригінальність		Середня оригінальність	
	Спеціалізація	Рівень прояву	Спеціалізація	Рівень прояву	Спеціалізація	Рівень прояву
1	філологія	9,50	іноз.мови	71,89	іноз. мови	8,09
2	біологія	9,33	біологія	69,00	історія	7,52
3	іноз. мови	8,89	історія	59,33	біологія	6,95
4	історія	7,89	філологія	56,00	хімія	6,00
5	хімія	4,83	хімія	29,00	філологія	5,89
6	фізика	4,45	фізика	24,73	фізика	5,56
7	математика	3,80	математика	20,40	математика	5,37
8	інформатика	2,50	інформатика	12,00	інформатика	4,80
Різниця між max і min показником		7,00		59,89		3,29
Значущість різниці між групами (Н-критерій)		14,188* (5%)		14,727* (5%)		6,439

Представники різних груп використовують різні шляхи досягнення творчого результату. Можна мати меншу рейтингову оцінку з продуктивності та загальної оригінальності, але більшу – за середнім показником оригінальності (група істориків у «Визначенні поняття»). Можна мати більш високий рейтинг із продуктивності та загальної оригінальності, але менший – із середньої оригінальності (група фізиків у виконанні завдання «Речення»). А можна займати однаковий рівень прояву креативності за всіма трьома показниками (група філологів у складанні речень). Підрахунки Н-критерію доводять, що спеціальні обдарування можуть бути пов'язані з різним рівнем продуктивності мислення або загальної оригінальності у процесі прояву мовленнєвої креативності, однак середня оригінальність не має значущої різниці між рівнями її прояву в групах старшокласників, виділених за критерієм спеціалізації їх обдарувань.

Необхідно відмітити, що деякі одержані нами результати підтверджуються експериментальними даними інших дослідників. Так, майже за всіма показниками тестування переможці олімпіад з інформатики виявили найнижчий рівень креативності мислення. Російські психологи Л.Г. Алексеева та Т.В.Галкіна, порівнюючи виконання тесту Медніка двома групами школярів, які навчаються за різними програмами, з використанням комп'ютеру та без нього, констатують значно нижчий рівень креативності у тих, хто навчався з використанням комп'ютера [1].

Подальші дослідження зазначеної нами проблеми співвідношення у структурі обдарованості загальних і спеціальних компонентів, які б дали ґрунтовні та переконливі відповіді щодо їх взаємодії, на нашу думку, необхідно продовжити не лише на матеріалі прояву мовленнєвої креативності, а й графічної, технічної, художньої тощо. Наше дослідження є лише спробою окреслити проблему і першим наближенням до її розв'язання.

Література

1. Галкина Т.В., Алексеева Л.Г. Изучение влияния тестовой ситуации на результаты исследования креативной личности / Методы психологической диагностики. – М., 1994. – Вып. 2. – С. 82 – 108.
2. Ермолаева-Томина Л.Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности / Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука 1990. – с. 117 – 130.
3. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. – К.: Общ-во «Знание» Украины, 1995. – 52 с.
4. Роменець В.А. Виховання творчих здібностей у студентів – К.: Вища школа, 1973. – 96 с.
5. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии способностей // Вопросы психологии – 1986. – № 3, – С. 78 – 89.
6. Gardner H. Frames of Mind. The theory of multiple intelligences. – New York, Basic Books. – 1983.

Статья посвящена анализу одаренности, ее общих и специальных составных. Анализ положений и концепций разных авторов дает основания считать, что в непосредственных проявлениях деятельности взаимодействуют общие и специальные компоненты способностей, причем общие содержат как когнитивные, так и личностные, как операциональные, так и мотивационные, как конкретные, так и обобщенные составу. Приходится предположения, которые существенными характеристиками одаренности, а итак, общими компонентами всех видов одаренности есть ее когнитивные и когнитивно-личностные составные, а именно оригинальность и творческое наставление мышления.

Статтю подано до друку 15.03.2005

РОЛЬ ТВОРЧОСТІ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Сучасний погляд на властивості креативної особистості та їх розвиток, і взагалі на проблеми творчості і обдарованості характеризується підвищенням інтересу та розширенням масштабів наукової зацікавленості. Можливо, подібна ситуація зумовлена ідеологічними чинниками, що панували у суспільстві у другій половині ХХ ст. (які орієнтувалися на загальну рівність індивідуумів), а, можливо, сучасна зацікавленість є результатом історичного розвитку наукових знань і, можливо, саме тепер прийшов час висвітлити зазначені питання. Можливо, саме тепер людство усвідомило, що основною рушійною силою суспільного прогресу є обдаровані особистості, здатні створити нове у науці, техніці і мистецтві та змінити життя на краще: "Зараз ситуація змінилася - обдарованих, талановитих людей шукають, за допомогою спеціально розроблених механізмів на державному рівні, створюють умови для розвитку їх талантів. Стало цілком очевидним, що успіх країни у цілому, окремих галузей науки, виробництва і культуривизначається саме талановитими людьми" [5, 28]. Отже, питання вивчення особливостей обдарованої особистості звучить досить актуально у зазначених умовах сучасного суспільного становища. Наприклад, Кульчицька О.І. вважає, що рішення визначених питань є майбутнім психології [5, 28].

Розгляд властивостей особистості, яка відрізняється певними здібностями, здійснював іще С.Л.Рубінштейн [12]. Питання розвитку здібностей висвітлював Б.М.Теплов [14]. Властивостям творчих особистостей приділяють увагу такі вчені як О.Н.Лук, К.Тейлор, Дж.Рензулі, Міронов, Бодалян, А.С.Шведерський, В.В.Клименко, О.І.Кульчицька В.О.Моляко та ін. Але зазвичай різні класифікації наводять різні чинники творчої особистості. *Метою* ж даної статті є поєднання та розкриття якомога більшої кількості рис, притаманних обдарованим особистостям.

Прагнення вивчити особливості творчості обдарованих особистостей зіштовхується з певними труднощами "...творчість - один з найбільш інтимних видів людської діяльності, де очевидність результату далеко іще не дозволяла судити про хід процесу, який привів до цього результату. Спроби підійти до творчості з експериментальним інструментарієм поки що до помітного успіху не призводили" [8, 3]. Причиною цьому може бути різноманітність та непередбаченість творчості, різноплановість та нестандартність творчих особистостей... Англійський образотворець Д.Рейнольдс відзначав: "...якщо ми б навчали смаку і таланту за допомогою правил, то більше не було б ані смаку, ані таланту..." [16, 8]. Але, тим не менш, існують загальні

закономірності творчої діяльності, не зважаючи на складність вивчаемого феномену.

Кожен з видів творчої діяльності своєрідний завдяки специфічності тієї сфери культури з якою він пов'язаний: мета технічної творчості - практичний винахід або введення нового прийому, способу організації роботи; наукової творчості - відкриття, винахід поняття, рішення завдання; художньої - створення образу. Але ж творчість, якою б різнобарвною вона не була, має у своїй основі загальні риси та закономірності, що розповсюджуються на всі сфери її існування. Недарма у світовій історії є імена багатограних, різнобічно розвинутих особистостей, що стали відомими завдяки своєму внеску до декількох областей життєдіяльності: одним з найяскравіших прикладів є видатний італієць Леонардо да Вінчі, перерахування обдарованостей якого має вигляд довгого, змістовного списку; Михайло Ломоносов залишив після себе спадщину літературної та наукової творчості; автор відомої на увесь світ опери „Князь Ігор” та багатьох музичних творів Олександр Бородин увійшов до історії і як визначний хімік; Олександр Грибоедов був відомий не лише своєю комедією „Горе від розуму”, а й фортепіанними вальсами; видатний співак Федір Шаляпін був іще режисером і художником Микеланджело Буонаротті залишив після себе не лише живописні та скульптурні а й поетичні шедеври; Миколай Реріх поєднував у собі талант художника та письменника.

Розглядаючи визначення творчості можна зазначити, що науковці акцентують увагу на різних аспектах цього феномену: на створенні „нових матеріальних і духовних цінностей як її результаті, визначають її особові та процесуальні аспекти; зазначають її новизну, неповторність та унікальність, суспільно-історичну корисність; визначають її як свідому продуктивну діяльність тощо” [3, 366-368].

Серед вчених прийняте розрізняти суб'єктивну та об'єктивну цінність творчої діяльності. Під об'єктивною розуміється цінність таких продуктів творчості, „у яких відкриваються раніше невідомі закономірності оточуючої діяльності, встановлюються та пояснюються зв'язки між явищами, що вважалися не пов'язаними між собою, створюються витвори мистецтва, що не мали аналога в історії культури” [9, 67], тобто це саме ті винаходи, відкриття та створення таких шедеврів, що стимулюють розвиток цивілізації, духовний, розумовий, взагалі всебічний прогрес людства. Суб'єктивна ж цінність має місце тоді, коли „продукт творчості новий не сам по собі об'єктивно, а новий для людини, що вперше його створила” [9, 67]. Саме такими переважно є продукти дитячої творчості: малюнки, поробки, вірші, пісеньки, казки, оповідання, різноманітні прилади, свої власні, іноді незрозумілі на перший погляд, способи поводження з різними предметами, свої неповторні способи виконання побутових дій та багато іншого.

Зацікавлення вчених спрямовані переважно на вивчення творчого процесу, продукти якого мають об'єктивну цінність, тобто таку, що здійснює вплив „на розвиток науки та культурив цілому” [9, 67]. Але ж ніяким чином не можна залишати поза увагою важливість суб'єктивної дитячої творчості, оскільки вона є показником зростання творчих можливостей дитини.

Прояв творчого акту, за думкою Л.С. Виготського історично та суспільно зумовлений. Згідно з його культурноісторичною теорією дитина використовує для свого розвитку усі культурноісторичні надбання, що були накопичені людством до моменту її народження і подальшого життя. Завдяки цьому людство постійно вдосконалює свої досягнення, якими вражаючими вони б не були. Геніальні відкриття минулого у наш час входять до складу шкільних і вузівських програм.

Однією з найважливіших характеристик обдарованості є креативність або "творчоскість", як її називає Натан Лейтес. Схильність до творчості - найвищий прояв активності, можливість створювати щось нове [6, 290]. Нерідко ознаками обдарованості особистості називають індивідуальність та неповторність. Під творчою індивідуальністю окрім неповторної єдності природжених якостей (музичного слуху, особливого складу мислення, відчуття кольору, ритму, об'єму, форми тощо), розуміють ще і роль світогляду, внутрішнього світу особистості, які мають прояв у творчості, і особливо у художній.

Стосовно творчості взагалі (і наукової і художньої) психологи давно помітили, що творчі люди мають багато загальних рис. Якщо поєднати погляди багатьох вчених (О.Н.Лука, К.Тейлора, А.С.Шведерського, О.І.Кульчицької, В.В.Клименка, В.О.Моляко та ін.), до особливостей творчих особистостей належать: схильність до нестандартного мислення, та, як наслідок цього, - до створення нового, оригінального; обдаровані особистості, таланти - генератори нових ідей, нового бачення явищ життя; талант передбачення володарям таланту притаманне гостре відчуття сучасності; часто вони випереджають свій час, і тому їх не завжди розуміють сучасники, у той же час, в них сильно розвинуте відчуття часу, здатність до уваги щодо усього, що відбувається; обдаровані особистості здатні робити відкриття не лише у маловивчених областях, але й там, де, здавалося б, вичерпаний увесь запас ідей, де "все розроблене і все вивчене" [17, 389]; багатство фантазії та інтуїції, здатність виходити за рамки звичних уявлень і бачити предмети під незвичним кутом зору; незадоволеність існуючими традиціями та методами і, як наслідок, - прагнення змінити існуючий стан речей; здатність вирішувати оригінальним шляхом складні ситуації, коли вони не мають логічного рішення; незалежність і самостійність суджень, прагнення йти своїм шляхом, так званий нонконформізм, пов'язаний з незалежністю мислення; активність,

допитливість, невтомність у пошуках; схильність до ризику; дар спілкування, прагнення завжди бути на передових позиціях у своїй області [9, 71-72]; самоповага, впевненість у собі, бунтівний дух, працьовитість, наполегливість [5, 14]; відповідний енергопотенціал почуття як суб'єктивне ставлення до оточуючого світу, психомоторика як процес виявлення і розвитку здатності мислити [3, 4-8]; домінування інтересів та мотивів, емоційне занурення у діяльність, воля до вирішення, до успіху, загальну та естетичну задоволеність від процесу і продуктів діяльності, розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації, несвідоме, інтуїтивне ("позалогічне") рішення проблеми, стратегіальність інтелектуальної поведінки (особистісні можливості продукувати проекти), поліваріативність рішень, швидкість оцінок, рішень, прогнозів, мистецтво знаходити, обирати [7, 24]. Обдаровані люди можуть бути "незручними" через свою тонкість, оригінальність, несхожість на інших.

В.Петрушин порівнює творчу людину з могутнім деревом, „коріння якого глибоко ідуть у ґрунт, а верхівка - високо у небо. Глибоке коріння асоціюється з найбільш можливим проникненням до проблеми, що розглядається, досконалим знанням предмету, верхівка - з відривом від реальності, умінням подивитися на проблему з деякої високої точки зору, охоплюючи її цілком, відходячи від приземленого, звичного рішення завдання" [9, 73].

Творчі люди зазвичай критично ставляться до загальноновизнаних авторитетів. Їх діяльність базується на ґрунтовних, попередньо здобутих знаннях своєї справи (репродуктивний рівень розвитку здібностей), які потім продовжуються як пошук власного шляху всупереч існуючим перешкодам.

Часто психологи відзначають наявність у багатьох видатних людей "дитячості", або безпосередності, щирості та свіжості світосприйняття. Під дитячістю Г.Ципін розуміє яскравість уяви, вільний політ фантазії, особливу загостреність почуттів постійну активність мисленневих процесів. Але ні в якому разі не треба спрощено розуміти дитячість творця - вона взаємодіє з іншими зовсім не дитячими рисами особистості. Американський вчений Д.Морріс вважав, що творчість - "проекція дитячих якостей на життя дорослого" [16, 108].

Вважається, що якість прояву особистості у творчості залежить від її самооцінки, причому завищений та знижений її типи, які у центр уваги ставлять особисте "Я", негативно впливають на процес творчості; а за наявності адекватної самооцінки найлегше зосередити свої зусилля на роботі. Лев Толстой вважав, що думки про себе найбільше заважають творчості.

Творчий підхід до діяльності та до життя взагалі, здатність вийти за загальноприйняті рамки, перевернути причинно-наслідкові зв'язки,

здійснити зворотній рух від абстракцій до наочно-чуттєвих образів, уміння створити натяк на те, що стоїть за очевидним реальним фактом, все це зближує творчий процес із дотепністю. Відомий вітчизняний психолог А.Н.Лук назвав три ознаки, загальні для творчого акту та прояву дотепності: наявність попередніх знань, підсвідоме асоціювання далеких понять, критична оцінка отриманого результату „Як і будь-який творчий процес, створення дотепу пов'язане з виходом за межі формальної логіки, зі звільненням мислі від тісних рамок суворої дедукції" [9, 76].

Не хотілося б, щоб склалося враження, що творчість є справою лише видатних людей. Нас оточують тисячі винаходів, які колись були зроблені вперше і імена їх творців залишилися невідомими історії. Та життя, що швидко змінюється постійно потребує нового вирішення різноманітних ситуацій. В. Петрушин висловлює думку, з якою не можна не погодитися „Чим більш складним виявляється середовище..., тим частіше вимагається від людини прояв творчих здібностей" [9, 69]. Л.С.Виготський зазначав, що адаптація примушує індивідуума до творчих проявів: „Прагнення до зміни ситуації примушує людину напружувати розумові зусилля, спрямовані на покращення стану" [9, 69], що і є початком творчого акту.

Нерідко творче рішення проблеми вчені пов'язують з виходом з кризових ситуацій. Американський психолог Е. Еріксон, засновник епігенетичної теорії особистості, взагалі уявляв життя людини у вигляді серії вікових криз, через які обов'язково повинний пройти кожний індивідуум [15, 219-221]. Не секрет, що об'єктивно оцінюючи ситуацію, наше сьогодення можна представити у вигляді низки кризових ситуацій, які висувають свої вимоги до існування особистості в оточуючому її світі. Отже, сучасність потребує створення умов для виховання високоморальної творчої особистості, спроможної ефективно вирішувати проблемні ситуації і змінювати тактику своєї поведінки відповідно до обставин, що склалися.

Розвиток творчої особистості - динамічне явище, що повинне розвиватися з раннього дитинства. За думкою С. Рубінштейна „зачатки винахідництва можна спостерігати у перших доцільних діях дитини, коли вона починає користуватися одними речами для того, щоб заволодіти іншими" [12, 478]. Опанування дитиною оточуючим світом має творчий характер. Особливого розвитку креативні здібності набувають в ігровій діяльності, оскільки „гра людини - породження діяльності, засобом якої людина перетворює дійсність і змінює світ. Сутність людської гри - у здатності, відображаючи, перетворювати дійсність" [12, 486]. З розвитком наочно-образного мислення дитина виражає себе у художній творчості. Поруч із тим, поступове включення до навчальної діяльності стимулює розвиток наукової творчості.

Згодом, у підлітковому віці, креативні здібності можуть стати засобом, що сприятиме самоствердженню, усвідомленню своєї гідності, а можливо, і чинником обрання майбутньої професії. Щодо впливу творчості на розвиток особистості Н.Ветлугіна зазначає: „Аналіз дитячої продуктивної творчості свідчить і про якості особистості дитини, її нахили та інтереси, про різноманітність здібностей. Творча діяльність здатна здійснювати перетворюючий вплив на всю особистість дитини" [1, 136]; „...творчість схиляє дітей до свободи та відкриттів, до пригода оригінального вираження" [1, 139].

Взагалі все життя людини (мається на увазі те життя, що може бути прикладом корисної та ефективної взаємодії з оточуючим світом) можна представити як творчий процес: „У поясненні причин та рушійних сил, що організують наш власний життєвий шлях, ми звикли посилатися на так звані „об'єктивні умови". При цьому ми немов би навмисно забуваємо своє власне художництво про те, що всі ті психологічні ігри та життєві сценарії, які ми розігруємо на підмостках сцени, що називається життям, ми пишемо і формуємо самі" [13, 432]. Навіть те, що зараз немає усталеної світоглядної позиції, яка існувала у нашому суспільстві ще декілька десятиліть тому, висуває вимоги здійснювати пошук, перевіряти, порівнювати, обмірковувати явища оточуючого світу та думки інших людей щодо цих явищ, та знаходити своє власне розуміння та ставлення до оточуючого світу.

Взагалі вирішальним у цій галузі ми вважаємо знаходження свого власного індивідуально-неповторного „Я". І саме творчість може стати засобом цього винаходження. Театральному режисерові Є. Гротовському належить вислів: „Чому ми цікавимося мистецтвом? Воно допомагає подолати наші межі, перевершити власні обмеження, заповнити порожнину, створити нас самих..." [2, 618]. Творчість допомагає подивитися на світ, на себе з іншого боку, і тому переусвідомити, а потім, можливо, і змінити існуючий стан речей. Іноді особистість, змінюючи діяльність, змінює саму себе. Отже, недарма стверджують науковці, що людина може бути одночасно і суб'єктом, і об'єктом творчості. Зазвичай творча особистість не зупиняється у своєму розвитку, а намагається шукати можливості реалізувати свої ідеї і розкрити себе протягом життя, що підтверджує відомий вислів: „творець не може не творити".

Визначальним чинником життєдіяльності творчої особистості можна вважати мотиваційні механізми, як систему збуджувальних чинників, що стимулюють та спрямовують поведінку суб'єкта. Відомий американський дослідник Дж.Рензулі назвав однією з найголовних складових обдарованості саме мотивацію (разом із рівнем інтелекту та креативністю). Засновник гуманістичної психології А. Маслоу створив модель ієрархії людських потреб, найвищим рівнем якої є прагнення до

самоактуалізації (Self - actualization), реалізації власного потенціалу, досягнення максимального розкриття своїх здібностей. А це можливе лише за допомогою використання особистістю своїх креативних властивостей. "Маслоу винайшов, що усі без винятку люди, які самоактуалізуються мають здатність до творчості. Однак... А.Маслоу казав скоріше про природну спонтанну креативність, яка присутня у повсякденному житті як природний спосіб вираження спостережливої, сприймаючої все нове та життєве простої особистості" [15, 519].

Висновки. Розглядаючи творчість як один з результатів один з проявів активності особистості, можна зазначити, що креативна діяльність нерозривно пов'язана з особистісними утвореннями, на чому наголошують такі вчені як К.К.Платонов, О.Н.Лук, В.О.Моляко "...за певними здібностями... стоїть творча особистість; за конкретними процесами творчої діяльності стоїть її суб'єкт" [7, 25]. І, на наш погляд, дослідження розвитку особистості за умов креативної діяльності, особливостей творчості, кажучи словами В.О.Моляко "через" особистість" [7, 25] є перспективними для подальшого вивчення.

Література

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка. - М.: Просвещение, 1967. - 415 с.
2. Грачева Л.В. "Воспитание" чувств // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко - Мн.: Харвест, 1999. - С. 614-625.
3. Естетика: Підручник / Л.Т.Левчук, Д.Ю.Кучерюк, В.І.Панченко / За заг.ред. Л.Т.Левчук. - К.: Вища школа 1997. - 399 с.
4. Клименко В.В. Механізми розвитку творчості // Обдарована дитина.-2003. - №1. - С. 2-11.
5. Кульчицкая Е.И. Одарённость как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. - 2001. - №7,8. - С. 28-30; 14-15.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников Учеб.пособие для студ высш. пед. учеб. заведений. - М.: Изд. центр "Академия", 2001. - 320 с.
7. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Обдарована дитина. - 2002. - №4. - С. 19-26.
8. Петровский А.В. Предисловие к "Золотой розе: Психологии творчества" К.Г.Паустовского - М.: Педагогика 1991. - С. 3-7.
9. Петрушин В.И. Музыкальная психология Учеб. пособие для студентов и преподавателей - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. - 384 с.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М.: Наука 1986. - 252 с.
11. Психология одарённости детей и подростков Учеб. пособие для студ высш. и сред. пед. учеб. заведений // Под ред. Н.С.Лейтеса. - М.: Изд. центр "Академия", 2000. - 336 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
13. Сельченко К.В. Художественная жизнь // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко - Мн.: Харвест, 1999. - С.432-437.
14. Теплов Б.М. Способности и одарённость // Теплов Б.М. Избранные труды: В

- 2-х т. Т.1. - М.: Педагогика, 1985. - С. 15-41.
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб: Питер, 1999. - 608 с.
 16. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. - М.: Сов. Композитор 1988. - 384 с.
 17. Шведерский А.С. Можно ли учить тому, чему учить нельзя? // Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К.В.Сельченко - Мн.: Харвест, 1999. - С. 387-399.

Исследуется роль творчества в развитии личности. Анализируются черты одаренных личностей, выявленные отечественными и зарубежными исследователями.

Статтю подано до друку 21.03.2005.

Розділ II. ВІКОВА ДИНАМІКА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

©2005

Е.В. Кіричевська (м. Київ)

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ЧЕРЕЗ РОЗВ'ЯЗАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ ЗАДАЧ

В парадигмах, що пов'язані з творчістю (Моляко В.О., Роменець В.А.), талант розглядається як один з вищих рівнів творчої діяльності. Якраз талант,

якщо його сприймати як реалізовану можливість, постає тим духовним даром, що набув якості плода. Дар творчості та здатність творити, які дані людині, ще не є гарантією плодотворних успіхів та високої результативності творчій діяльності.

Вони можливі при забезпеченні трьох умов, а саме:

- бачення особистістю власних дарів;
- вільного прийняття особистістю рішення про їх розвиток;
- безперервного труда особистості, спрямованого на розвиток своїх дарувань.

„Людський геній – найбільш індивідуалізоване явище, і тільки геній співвідноситься з усім людством. Багатство духовного життя індивіда полягає в багатстві його дійсних відношень до світу.” [13]

Одним із стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні, згідно з державними освітніми програмами і концепціями, є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я.

Фахівці професійної освіти вже давно і активно працюють над визначенням основних рис та професійно значущих якостей, якими повинен характеризуватися сучасний молодий спеціаліст. Поміж різноманітних поглядів і позицій стосовно цього питання існує однозначно і безперечно визнане положення про наскрізну роль творчості у всьому процесі підготовки діяльності фахівців.[10]

Проблемі посилення творчої спрямованості професійної підготовки спеціалістів соціогуманітарних наук завжди цілком виправдано приділялась значна увага. Річ у тому, що в силу специфіки фахової діяльності, а також з огляду на її мету і завдання спеціалістам цієї категорії нерідко приходится мати справу з найрізноманітнішими типами конфліктів, критичними ситуаціями, кризовими станами, що можуть протікати в несприятливих, складних, чи екстремальних умовах. Такого роду робочі ситуації, в яких можуть опинятися спеціалісти зазначеної категорії, потребують нестандартного, творчого підходу для ефективного їх вирішення, в свою чергу вимагаючи від професіонала швидкої орієнтації в ситуації, що утворилась, і, відповідно, чітких дій

без права на помилку. Ці робочі ситуації вирізняються широким розмаїттям та варіативністю певних життєвих чи особистісних нюансів і постають перед спеціалістом в якості задач з багатьма невідомими, які вимагають здебільшого безвідкладного і термінового втручання. І якщо під задачею розуміти конфлікт чи проблемну ситуацію, то розв'язання її не може відбуватися за певним шаблоном, визначеною формулою чи алгоритмом дій. Безумовно, такого роду задачі вимагають евристичного розв'язання. Недаремно існує погляд на наявність проблеми як на джерело активного творчого мислення.

Наведені дані переконливо свідчать про визначальне значення розвитку творчого потенціалу майбутніх спеціалістів соціогуманітарного спрямування.

Тому **метою** даного дослідження стало ***виявлення джерел та стимулів розвитку творчої активності студентів.***

Але що є визначальним для успішного і творчого виконання професійних завдань? Особистісний і творчий потенціал? Рівень розвитку необхідних здібностей? Власна активність чи ще якісь умовні складові, від яких залежить успішність?

В якості відповіді пропонуємо одну з основних і принципових позицій парадигми Творчості (Моляко В.О.): „Творча особистість як така, володіє стратегіями розв'язання нових задач, реалізує ці стратегії, здатна внести відповідні зміни у свою діяльність в залежності від конкретних умов та власних можливостей.”

В ракурсі дослідження зазначеної проблеми дана ідея є опорною і має всі підстави претендувати на статус аксіоми.

Поставлені нами завдання відповідно узгоджуються з метою роботи і **визначаються таким чином:**

- розглянути такий вид метафори як притча в якості евристичної задачі;
- теоретично обґрунтувати та експериментально довести, що притча як евристична задача – ефективний метод розвитку творчої активності студентів соціогуманітарних дисциплін.

В якості **дидактичного матеріалу** застосовувались різноманітні притчі, окрім Євангельських, – і це принципова позиція. Так як автором Євангельських притч є Сам Ісус Христос, вони освячені Господнім авторитетом, тому вважається недоречним довільне їх тлумачення

Розпочнемо аналіз зазначеної проблеми з подання визначення притчі. З поміж багатства існуючих формулювань [2],[3],[5],[8],[12],[14] наведене нижче вбачається найбільш доцільним.

Таким чином, притча – це невигаdana історія, яка розповідається з метою довести певну істину, яку в інший спосіб було б важче побачити і зрозуміти. Притча пропонується інтелігентності слухачів, які мають пізнати себе у ній.

Притча являється найбільш специфічним і складним з поміж всіх видів метафори.

Метафора як така вже давно є здобутком не лише філології, філософії, культурології а й психології. Окрім літературного її підданого психологічному і психотерапевтичному аналізу. Метафору, її вплив на розвиток дитини досліджували З. Фрейд, К.Г.Юнг, М. Еріксон, Н. Пезешкіан та ін. Т.Д.Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Бретт та ін. пропонують власні теоретичні та емпіричні погляди на це явище. І якщо такі види метафори, як казка, афоризм, байка, легенда, достатньо досліджені і широко застосовуються в психотерапії та консультуванні[2], [5], то притча пильної уваги психологів так і не удостоїлась. Використання її (хоч і не в такому масштабі, як вищезазначені види метафори) в психокорекційній та психотерапевтичній практиці все ж таки не вичерпує всіх можливостей притчі. Як метод розвитку креативності вона не використовується активно й досі не популяризована серед вітчизняних фахівців. Чому?

Притча як явище властива здебільшого культурі Сходу і була дієвим інструментом мудреців, філософів, вчителів. Вони вживали притчі, які стали чудовим педагогічним засобом навчання народу (який переважно був неписьменним) з метою передати певні істини, ідеї, вчення.

Відомий законовчитель дореволюційної Росії С. І. Ширський в посібнику для викладачів Закону Божого, який видав у 1876 році, подає власне уявлення про притчу. Ширський С.І. розглядав притчу як засіб для пояснення відвернених, абстрагованих понять. Він підмітив, що подоба і притча часто сприймаються в одному значенні. „В притчі дія постає наочно, через посередництво подоби, яка й пояснює певну істину. Притча відрізняється від байки тим, що в ній предмет завжди береться з дійсності чи, в крайньому випадку, цілком можливий в цьому світі.” [14] (переклад автора). Щоб зрозуміти, чому виникають такі зв'язки-асоціації між поняттями „притча” і „подоба”, слід визначити, що являє собою остання. Ознайомившись з визначенням цього поняття, яке подає тлумачний словник [12], подаємо більш загальне: подобою чи уподібненням називається співставлення двох схожих між собою уявлень, з яких одне (те, яке треба пояснити) вважається головним, а інше (те, що пояснює) слугує лише образом, який наочно виражає уявлення, яке пояснюється. Зауважимо, що подоба ні в якому разі не може ототожнюватися з прикладом (зразком), це не одне й те саме. Приклад у вузькому значенні – це випадки одного й того самого роду, коли ж йдеться про подібності – беруться предмети різнорідні.

Отже, має місце думка, що засобом пояснень істин можуть бути вдало застосовані подоби (подібності), які містяться в притчі. На користь досліджуваної проблеми переформулюємо зазначене таким

чином: притчі складаються з вдало наведених подібностей, якими пояснюється (або доводиться) істина.

Притча в порівнянні з іншими видами метафори має характерні особливості, які з огляду на мету статті, являються суттєвими, тому зазначимо їх:

- має необхідність говорити образами, взятими з життя, а не фантастичними;
- мова взята з щоденного життя, не відзначається високим стилем, не претендує на поетичність, при цьому прагне передати ідею, істину, правду;
- звернена до конкретної людини і не є для інших, чи для натовпу, а „саме для мене”;
- в той же самий час і показує, і приховує ідею, істину, правду, що несе в собі;
- натякає, провокує, закликає йти поза межі очевидного;
- має здатність пристосовуватись до кожної доби і до кожної проблеми завдяки своїй влучності і винятковості.

Н. Пезешкіян, вивчаючи і досліджуючи притчу, вперше дав уявлення про неї як логіко-психологічну категорію і почав використовувати притчу в якості розвиваючої функції.

Відомо, що Н. Пезешкіян довгий час жив і працював в нерідній для себе культурі можливо саме ці обставини життя і спонукали його до глибокого і масштабного аналізу зазначеного явища.

На даному етапі такі галузі психології як етнопсихологія, психологія культури, психологія релігії, педагогічна і корекційна психологія проявляють все більший інтерес до такого виду метафори як притча. Психологія творчості має свої плани на це явище, і дана стаття є лише маленькою крапкою в сфері дослідження цього питання, тому продовжимо цей процес аналізом основних функцій притчі.

До загальновідомих функцій притчі (оцінна, емотивно-оцінна, номінативна, пізнавальна) цілком виправданим вважається додання таких функцій, як розвивальна і діагностична.

Розвивальна функція притчі реалізовується через забезпечення активності різних видів мислення (образного, вербально-логічного, дивергентного, конвергентного і т.п.), сприяння, розвитку уяви. Діагностична функція проявляється в можливості застосування притчі як проективної методики по принципу перефразованого прислів'я: „скажи мені, як ти розумієш притчу, і я скажу, хто ти”. Тобто в процесі тлумачення клієнтом притчі досвідчений психолог може зібрати цікавий й багатий матеріал стосовно життєвих установок, принципів, цінностей, внутрішнього світу досліджуваної особи, особливостей її мислення, фантазії, творчого потенціалу, винахідливості, загального розвитку і багато ще чого, залежно від того, яку мету перед собою ставить

психолог. Але саме в психології творчості притча має великі можливості найбільш вдало реалізувати розвивальну функцію, особливо тоді, коли постане в якості задачі. Щоб мати підстави на розвиток цього припущення, було б доцільно виявити спільні ознаки цих категорій.

Аналізу метафори загалом і притчі зокрема в статті приділено достатньо уваги, тому, щоб мати можливість порівнювати обидві категорії, слід дати визначення задачі як такої:

Задача – дана в певних умовах мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з певною процедурою. Задача включає в себе вимогу (мету), умову (відоме) і шукане (невідоме), яке формулюється в запитанні. Задача стає логіко-психологічною категорією, коли вона пропонується іншому суб'єктові і приймається ним до розв'язання. Суб'єкт переформулює довідзначає задачу, шукає спосіб її розв'язання, що свідчить про включення процесу мислення. В цьому зв'язку мислення нерідко трактується як здатність розв'язувати.

Отже, спільні ознаки, що властиві задачі й притчі:

наявність 1) мети, 2) умови, 3) ресурсів, 4) дефіциту інформації, 5) інтелектуального утруднення. Зазначимо також, що більшість елементів структури процесів розв'язання творчих, винахідницьких та евристичних задач і тлумачення притч подібні. Перелік наведених ознак не є вичерпним і остаточним, тому в перспективі можливі доповнення.

Вирішальним аргументом на захист представлення притчі в якості евристичної задачі є така нижче зазначена спільна властивість цих категорій: евристична задача і притча не мають готових засобів, формул чи алгоритмів дій для типового розв'язання, чи заздалегідь відомої однозначної відповіді.

Наведені емпіричні дані й висновки, які були зроблені в процесі аналізу поставленої проблеми, дають нам всі підстави подавати притчу в якості евристичної задачі.

Наступним кроком дослідження стала розробка методики активізації творчого мислення студентів через розв'язання евристичних задач.

По-перше, визначимо умови застосування цієї методики.

Притча як евристична задача може пропонуватися як для групового, так і індивідуального розв'язання = тлумачення в усній (вербальній) чи письмовій формі. Обов'язково слід давати чітку установку на роботу: суб'єкт чи група суб'єктів, що прослухали притчу, повинні сприймати її як задачу, яка вимагає евристичного розв'язання. Також обов'язково, щоб учасники чітко усвідомлювали задачу, яку перед ними ставлять. І це дуже важливо, бо як відомо, людина, яка зуміла поставити задачу, принципово може, не очікуючи особливо слушного часу та ідеальних умов, розв'язати її. Установка також

повинна даватись і на глибинне сприйняття задачі-притчі через задіяння всіх свідомих і несвідомих потенцій суб'єкта діяльності. Так, наприклад, в біблійній мові „слухати” означає щось більше від звичайного „чути”, навіть більше від „розуміти”. „Хто має вуха слухати, хай слухає”, що означає одночасно слухати, сприймати, розуміти, усвідомлювати, проектувати

Базисні прийоми розв'язання евристичних задач.

Для успішного розв'язання евристичних задач суб'єкт, якому запропонована така діяльність, повинен мати передусім певний вихідний потенціал, який би містив розвинуті природні дарування і набуті знання, навички, уміння: виконання різних типів мислительних операцій, розвинуті увага, увага, інтуїція, сприйняття, емоції і т.п., узгоджених з індивідуально-типологічними властивостями.

Розв'язання евристичних задач неможливе за визначеними шаблонами, схемами, алгоритмами і т.п., тобто за всім тим, що будь-яким чином регламентує дії, в противному разі вона не буде в канонічному значенні евристичною. Можна навіть стверджувати, що евристична задача не тільки не терпить законів (окрім законів логіки), а й потребує деякою мірою абсурду чи винятків з правил.

На початковому етапі експерименту всім учасникам дослідження (12 чол.) – студентам юридичного факультету під час практикумів в процесі вивчення дисципліни „юридична психологія” і студентам соціогуманітарного спрямування в неформальній обстановці – пропонувалась одна й та сама задача-притча, зміст якої наводиться нижче:

„Якось один професор поставив на досить великому білому аркуші малу чорну крапку і показав учням.

- Що ви бачите? – спитав він.

- Чорну крапку! – відповіли всі разом.

- Так, ви всі бачите маленьку чорну крапку, - сказав професор, – але ніхто не зауважив великого білого аркуша.”

В процесі спостереження за розв'язанням задач-притч була виявлена певна закономірність дій, яка в тій чи іншій мірі була властива більшості учасників. Презентуємо її:

- суб'єктивна оцінка почуті задачі;
- її інтерпретація;
- постановка побаченої проблеми, проблем;
- формулювання питання, яке криється в проблемі;
- з'ясування ресурсів задачі;
- заповнення дефіциту інформації припущеннями;
- висунення гіпотези;
- аналіз головних, другорядних і побічних даних задачі;
- визначення наявних акцентів задачі;

- вибір вихідної точки початку розв'язання задачі, тобто акценту, з позиції якого буде власне і вестися розв'язання;
- обрання способу, методу чи стратегії розв'язання задачі. Відмічено, що вибір методів, способів, стратегій залежить від особливостей мислення, тобто домінантності. Різниця в домінантності і визначає вибір стратегії виконання завдань чи розв'язання задач.

Для подолання стереотипу дій, а також з метою розвитку творчої активності в роботі над розв'язанням = тлумаченням задач даного типу доцільно використовувати систему КАРУС [9], в яку входять п'ять основних стратегічних форм інтелектуальної діяльності: стратегія пошуку аналогів; стратегія комбінаторних дій; стратегія реконструктивних дій; універсальна стратегія; стратегія випадкових підставлень.

Критерієм ефективності роботи над розв'язанням евристичних задач є вмiле й доцільне застосування до тієї самої притчі всіх основних стратегій, що входять до системи КАРУС. Застосовуючи по чергово різні стратегії та отримуючи контрастні відповіді, суб'єкт усвідомлює, що на той самий предмет, можна дивитися з багатьох позицій і отримувати різні варіанти розв'язань тієї самої задачі.

Отримані дані, в яких містяться розв'язання евристичних задач даного типу, являють собою цікавий, але досить ємний матеріал, який не уявляється можливим подати в цій статті.

При груповій формі роботи над пошуком можливих варіантів розв'язання евристичних задач доцільно використовувати метод евристичного діалогу Сократа. Він вважав найкращим методом активізації латентних здібностей співрозмовників саме діалог, бо якраз в ньому розкриваються діалектичні та евристичні якості мислення.

Висновок: притча як евристична задача має великі, хоча ще не з'ясовані перспективи, бо може успішно застосовуватись не лише з метою розвитку креативності, мислення, інтуїції, уяви, а й з метою пошуку стратегій подолання різноманітних життєвих проблем, конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, виходу з ускладнених, екстремальних ситуацій та ін. Як засіб розвитку творчої активності студентів ВНЗ вона може успішно використовуватися в процесі професійної підготовки.

Література

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре- М.:НПО „МОДЕК”, 2000.
2. Баркер Ф. Использование метафор в психотерапии Воронеж, 1995.
3. Баршевський Т. Євангельські притчі.- Львів, 2002.
4. Грановская Р.М. Конфликты творчество.-М., «Генезис», 2002.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика по сказкотерапии- СПб., «Златоуст», 1998.

6. Ивин А.А. Основы теории аргументации.- М., «Владос», 1997.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла.- М., «Смысл», 2003.
8. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Теории решения изобретательских задач. Минск, «Харвест», 2000.
9. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач.- К., «Радянська школа», 1983.
11. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. // Обдарована дитина. - 2002.- № 4, - С. 19-27.
12. Мусийчук М.В. О сходстве приемов остроумия и механизмов построения парадоксальных задач. // Вопросы психологии – 2002.- №6, С. 99-105.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., «Русский язык», 1988.
14. Роменец В.А. Психология творчества.- К., «Либідь», 2003.
15. Ширский С.И. О преподавании Закона Божия. - Ярославль, 1998.

В статье освещается проблема реализации приоритетного направления реформирования высшего образования – развития творческого потенциала студентов с целью применения его в будущей профессиональной деятельности. Развитие творческой активности будущих специалистов социогуманитарного направления возможно в процессе решения эвристических задач. В статье теоретически обосновывается и экспериментально доказывается, что притча как эвристическая задача – эффективный метод развития творческой активности студентов.

Статтю подано до друку 18.03.2005

©2005

Л.М. Король, С.М. Максимець (м. Житомир)

САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В сучасних умовах соціально-економічних змін творчість стає обов'язковим компонентом будь-якої професійної діяльності людини, виникає соціальне замовлення на творчу особистість.

В системі якостей особистості, зокрема її здібностей, чи навіть обдарованості, наявні специфічні компоненти та індивідуально-психологічні особливості, що забезпечують здатність до творчості. Насамперед, це самостійність, яка в свою чергу означає здатність спиратися на власні сили, мати свою особисту думку, уміти адекватно оцінювати себе, діяти за власною ініціативою, шукати, створювати та використовувати нові, нестандартні засоби діяльності, творчо використовувати а не сліпо копіювати чужий досвід. Навіть великі здібності людини та її обдарованість не зможуть, самі по собі забезпечити досягнення цілі, якщо вона не звикла працювати систематично і наполегливо. Тому розвиток самостійності сучасної учнівської молоді є обов'язковим компонентом педагогічного

процесу, кінцева мета якого – створення умов для розвитку гармонійної особистості, розкриття її творчого потенціалу та самореалізації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про величезне значення проблеми самостійності, зростання інтересу до неї з боку вчених і учителів, теоретичну нечіткість та недостатню розробленість в психології

Зацікавленість проблемою самостійності не випадкова: вона тісно пов'язана з інтересом до питань психології особистості, з одного боку, і з потребою вирішення в конкретно-психологічному плані філософської проблеми свободи волі і необхідності - з іншого.

Вивченням самостійності займалися і раніше, в основному педагоги і вихователі дитячих закладів. Психологи хоч і приділяли увагу цій властивості, але лише як якості особистості і описували її за допомогою інших особистіших характеристик. Крім того, дослідження явищ самостійності мали переважно описовий характер.

Зважаючи на актуальність проблеми самостійності сучасних школярів і необхідність її вирішення, мету нашого дослідження ми вбачали у вивченні психологічних особливостей її прояву в учбовій діяльності учнів різного віку та визначенні умов, і засобів розвитку в навчально-виховному процесі.

За тлумачними словниками та характеристикою в науковій літературі "самостійність" визначаємо як властивість і стан, уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва, самостійної дії. Коли йдеться про значення слова "самостійний" як характеристику людини, людської діяльності, то вживаються такі синоніми: вільний, незалежний, рішучий, з власної ініціативи і здійснений своїми силами, без чужої допомоги, сторонніх впливів та керівництва. Із вказаних тлумачень значення слова "самостійність" випливає її приналежність до вольової сфери особистості. Вона характеризує людину (учня) насамперед з точки зору наявності чи відсутності у її діях вольових зусиль.

Поняття самостійності тісно пов'язане з поняттям пізнавальної активності, хоч вони і не тотожні. Пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємно посилюють одна одну, виступають якісними характеристиками пізнавальної діяльності.

Ефективність оволодіння знаннями, уміннями і навичками вища тоді, коли цей процес спрямовується вчителем так, що в ньому залишається місце для доцільної самостійної пізнавальної активності учнів. Учбова самостійність - це здатність, яка проявляється в умінні власними силами, без сторонньої допомоги вирішувати поставлені вчителем чи самими учнями завдання, використовуючи при цьому нові раціональні способи роботи, та в стійкому бажанні та прагненні не лише

на вимогу вчителя, а й за власним почином активно брати участь в учбовій роботі, що здійснюється на уроці.

Пізнавальна самостійність включає дві сторони: суб'єктивну - мотиваційну (спонукальну) та об'єктивну - володіння узагальненими знаннями, уміннями та навичками. Ці сторони тісно взаємопов'язані і складають органічну єдність.

Наше дослідження проводилось в 1-3 класах та у 7-х класах ЗОШ м. Житомира та в 10-х спеціалізованих класах Житомирського обласного педагогічного ліцею. В процесі вирішення поставлених завдань був створений та застосований комплекс варіантів модифікованих нами відповідно до проблеми дослідження психодіагностичних методик.

Дані нашого дослідження вказують на основні тенденції розвитку самостійності учнів початкових, середніх і старших класів.

Дані дослідження за допомогою модифікованої нами методики фільм-тест Р. Жилія свідчать, що рівень самостійності дітей у різних ситуаціях і сферах діяльності різний, та існує певна відмінність у цьому плані між хлопчиками і дівчатками. Так у проведенні вільного часу молодші школярі надають перевагу самостійності, особливо хлопчики; виконувати домашні завдання більшість учнів других-третьих класів прагне у присутності дорослих. Індивідуальні бесіди зі школярами про те, як вони виконують домашні завдання - самостійно чи за допомогою дорослих, самі шукають відповідь у підручнику при зіткненні з труднощами чи звертаються до старших, ровесників, показали, що біля 70% третьокласників намагаються отримати допомогу з боку батьків, однокласників. При цьому учні з високою успішністю у навчанні надають перевагу самостійному виконанню домашніх завдань, а діти з посередніми результатами в учінні цю роботу часто виконують зі старшими.

Отримані нами дані свідчать також про те, що хлопчики більше люблять завдання репродуктивного характеру - списувати текст, читати, а дівчатка - складати оповідання, фантазувати, малюючи. 30% досліджуваних учнів 3 класу серед цікавих для них завдань вказують розв'язання задач. Однак спостереження за роботою школярів на уроках математики дають підстави твердити, що рішення задач не вимагають від учнів пізнавальної активності і самостійності, вони зводяться до впізнавання типу задачі та застосування відомого способу виконання.

З метою виявлення особливостей прояву самостійності учнями на уроках та в групі продовженого дня нами був складений опитувальник який ми використали як схему спостереження за роботою учнів та опитування вчителя і вихователя продовженого дня. Результати підтверджують попередні дані про вищий рівень самостійності

(прагнення до неї і здатність проявляти) у учнів з високими успіхами у навчанні.

Для встановлення тісного зв'язку між умінням самостійно виконувати завдання і учбовою успішністю підрахувати коефіцієнт рангової кореляції між показником якості самостійно виконаного візерунку (методика "Графічний диктант") та середнім балом успішності за четверть з основних предметів. Коефіцієнт виявився дуже високим - 0,9.

Протягом двох років навчання в початкових класах здатність учнів самостійно виконувати завдання вчителя значно зростає. На це вказують результати співставлення робіт учнів третіх і перших класів, виконаних за згаданою вище методикою. На етапі самостійного виконання завдання помилки припустили в обох візерунках 11,1% третьокласників, в одному - 7,4%, інші 81,5% досліджуваних виконали правильно. Результати першокласників відповідно становлять 21,9% неправильно зроблених візерунків, 18,8% з певними помилками і лише 59,3% учнів першого класу з завданням впорались.

Однак, як бачимо, рівень учбової самостійності учнів третіх класів залишається в цілому ще недостатньо високим і потребує створення умов для її підвищення.

Дослідження, проведене в сьомому класі, показало, що учні-підлітки схильні радитись з дорослими у ситуаціях прийняття рішення, хоч не завжди слідують, як показують спостереження та їх відповіді, цим порадам.

Встановлено, що самостійність учнів-підлітків також різна у різних значимих для них ситуаціях та видах діяльності. Прагнення до самостійності та здатність проявити її вища у здійсненні щоденних побутових справ, проведенні вільного часу. Значно нижчий рівень при виконанні учбової діяльності. Так, біля 70% семикласників не люблять завдання на самостійну роботу.

Нами виявлена завищена самооцінка самостійності у багатьох підлітків, що свідчить про розуміння ними важливості цієї якості для людини, зокрема учня, вікове прагнення середніх школярів до самостійності і незалежності від дорослих.

Проведене нами дослідження дозволило виявити різницю у вмінні учнів різного віку чітко виконувати вказівки вчителя та самостійно продовжувати цю ж роботу. Учні всіх класів гірше справилися з самостійним виконанням роботи. Однак якість самостійних робіт третьокласників та семикласників підвищується у порівнянні з першим класом і становить відповідно 60%, 52%, 45%. Ці данні також свідчать про зростання з віком самостійності школярів.

Дослідження пізнавальної самостійності старшокласників проводились в спеціалізованих класах: 10-У (українська мова та

література) та 10-М (фізика та математика) Житомирського обласного педагогічного ліцею.

Для виявлення рівня самостійності старшокласників було використано опитувальник за яким підраховувався середній бал по класу, який вказував на рівень самостійності класу в цілому.

Отримані нами результати дослідження за цією методикою проведеного в 10-му математичному та 10-му гуманітарному класах вказують на перевагу в них учнів з високим та середнім рівнем розвитку самостійності. Так, серед учнів-математиків 75% мають високий показник самостійності, середній показник балів по класу становить - 7,8 бали. У класі з профілюючими предметами мова та література загальний показник 6,4 бали, що вказує на загальний середній рівень розвитку самостійності. Високий рівень мають 70% досліджуваних, середній - 17%, низький - 13.

Нижчий показник самостійності учнів гуманітарного клас порівнянні з математичним ми пояснюємо складністю учбових предметів, що вивчаються учнями-математиками і потребують від них більшої наполегливості, вольових зусиль в цілому та самостійності, зокрема.

Дані визначення рівня самостійності при виконанні домашніх завдань свідчать про те, що більшість десятикласників намагаються готувати їх самостійно - 89% учнів гуманітарного класу та 76% математичного. Однак, велика кількість школярів вказує, що "коли не може зробити домашню роботу, то списує" - 56: математиків і 48% гуманітаріїв; "просить допомогу" - 44% і 45%; 8% учнів математичного класу - "виконують як-небудь".

Отже, значна частина досліджуваних старшокласників надає перевагу списуванню над можливістю попросити допомогу або пошукати відповідь у інших джерелах. Значно більша кількість учнів гуманітарного класу (94%) користується додатковою літературою при виконанні домашніх завдань, ніж учнів математичного (всього 62%). В певній мірі це можна пояснити специфікою профілюючих предметів.

Наступне дослідження було спрямоване на вивчення оцінки старшокласниками своїх власних можливостей та успіхів в учбовій діяльності, місця самостійності в ній.

Виявилось, що самостійність виконання певних завдань учнями різних класів неоднакова. Так, опрацювати матеріал підручника більшість учнів, (хоч і не переважна) прагне самостійно 61% (10-М) і 59% (10-У). Коли ж йдеться про виконання конкретних завдань (рішення прикладів, задач, тощо), то більшість учнів математичного класу (39% і 44%) прагнуть допомогти вчителя чи друзів і батьків, меншість - всього 17% - самостійності. 66% учнів класу з поглибленим

вивченням української мови та літератури самостійні, за їх власною оцінкою.

Останньою методикою у нашому дослідженні, яке складалось із двох серій, була методика оцінки та самооцінки запропонованих ліцеїстам якостей особистості, в тому числі й самостійності.

В 1 серії десятикласникам пропонувалось розташувати ці якості в порядку необхідності їх для досягнення успіху в учбовій діяльності та життєво важливої мети.

Встановлено, що самостійність, на думку більшості старшокласників, особливо гуманітарного класу, не належать до найважливіших якостей, що визначають успіх у життєвих та учбових справах.

У 2 серії дослідження школярі мали вибрати із списку запропонованих 5 якостей, найбільш притаманним їм самим.

31% учнів математичного класу вказали на самостійність, як притаманну їм рису, і лише 22% гуманітарного класу визнали її наявною у себе.

Результати цього дослідження до певної міри можуть вважатися показником недооцінки старшокласниками самостійності як важливої морально-вольової якості, необхідної сучасній людині.

Таким чином, у шкільному віці, як і на інших вікових етапах психічного розвитку людини, її шлях до самостійності, а отже і до творчості, є поступовим рухом від невміння самостійно приймати рішення і потреби в допомозі дорослого до вміння і здатності обходитися власними силами. Самостійність школярів розвивається через постійне розв'язання протиріч між прагненням дитини до спільної діяльності з дорослим - і тенденцією дорослих привчати дітей до самостійності; між потягом дитини до волі вибору, незалежності у вчинках і судженнях - і обов'язком дорослих постійно вводити дитячу ініціативу в рамки норм.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду та наш власний педагогічний досвід дозволяють стверджувати, що пізнавальна самостійність як передумова творчості формується лише в процесі активної учбової діяльності самих школярів, яка вимагає від них прояву самостійних зусиль думки, волі, почуттів та дій в умовах застосування вчителем розвиваючих методів навчання. Пізнавальна самостійність формується в пошуковій діяльності: процесі відбору учнями потрібних знань і способів виконання завдань та самостійному пошуку з метою отримання нових знань і способів дій.

Пізнавальна самостійність школяра - це результат досконалої системи навчання, виховання і розвитку учнів, спрямованої на формування розумової та практичної самостійності як якості особистості школяра.

Вирішити проблему формування творчої особистості може лише вчитель, який сам є творчою особистістю. Тому творчість – обов'язковий компонент педагогічного процесу та об'єктивна необхідність в діяльності шкільного вчителя, які виховуючи учня як неординарну особистість, перш за все самі мають бути її зразком.

Спираючись на теоретичний аналіз психологів, які досліджували різні сторони творчого процесу (Л.С.Виготський, А.М.Матюшкіна, Н.С.Лейтеса, Г.С.Сухоцької та ін.) педагогічну творчість розглядаємо як соціально і особистісно значиму діяльність педагога, спрямовану на пошук, створення та використання нових нестандартних (оригінальних) засобів спів дії з учнями з метою спрямування їх поведінки та активності на засвоєння знань, умінь, навичок та самовдосконалення

Аналіз визначення студентами 2-3 курсів сутності педагогічної творчості та її місця в практиці професійної діяльності вчителів і студентів свідчить про недостатню чіткість їх уявлень щодо специфіки цього процесу: вони ототожнюють не лише педагогічну творчість та майстерність, а й творчу і репродуктивну діяльність. Ці дані також підтверджують актуальність проблеми формування у майбутніх вчителів глибоко усвідомленого розуміння сутності і необхідності педагогічної творчості і на їх основі психологічної готовності до творчої праці, розвитку своїх творчих здібностей та цих же якостей у учнів.

Основними засобами розвитку спрямованості та здатності до педагогічної творчості є посилення діалогового спілкування на заняттях, розв'язання нестандартних проблемних навчально-пізнавальних завдань та ситуацій, перебудова репродуктивної діяльності студентів в творчі форми, стимуляція та активізація самостійної роботи в процесі вивчення психології

Спрямованість психологічної професійної підготовки студентів на активізацію їх самостійної роботи забезпечує не тільки формування здатності розвивати особистість учня, а й розвиток самостійності та творчості самих майбутніх вчителів.

Статья посвящена исследованию самостоятельности как предпосылки развития творческой деятельности личности. Установлено, что уровень учебной самостоятельности учеников третьих классов остается в целом еще недостаточно высоким и нуждается в создании условий для ее повышения. Показано, что самостоятельность учеников-подростков также разная в разных значимых для них ситуациях и видах деятельности. Доказано, что познавательная самостоятельность как предпосылка творчества формируется лишь в процессе активной учебной деятельности самых школьников

Статтю подано до друку 20.03.2005

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ КОНСТРУКТИВНИХ ЗАДАЧ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Виховання творчої особистості з активною життєвою позицією, особистості, яка вміє свідомо регулювати свою діяльність на всіх її етапах – починаючи від постановки задачі та розуміння того, що потрібно знайти, формування гіпотези щодо кінцевого продукту діяльності та шляхів і способів його досягнення, закінчуючи реалізацією задуму та внесенням в роботу корективів, якщо отриманий результат не відповідає поставленим цілям – є одним із основних завдань, що постали як перед школою, так і перед суспільством в цілому.

Ряд дослідників (Брушлинський А.В., Гурова Л.Л., Кудрявцев Т.В., Матюшкін О.М., Моляко В.О. та ін.) розглядають діяльність, спрямовану на розв'язання нових задач, як важливу форму підготовки учнів до творчості.

Важливим є питання про сутність організації та регулювання творчої діяльності з боку суб'єкта, починаючи від зародження творчих ідей (задумів) і закінчуючи різними формами їх втілення. Розроблена Валентином Олексійовичем Моляко концепція стратегіальної організації творчої діяльності передбачає цілеспрямовані дії, що дозволяють актуалізувати знання, потрібні для розуміння задачі, спрямовувати пошук розв'язків, винайти механізми розв'язання, застосувати їх в умовах нової задачі та оцінити досягнутий результат [4].

Кожному віковому періоду притаманні свої особливості реалізації творчої діяльності особистості. Беручи до уваги те, що в молодшому шкільному віці переважає наочно-дійове мислення, основною ознакою якого є взаємозв'язок мислительних процесів з практичними діями, особливу роль відіграє конструктивна діяльність як один з видів творчої винахідницької діяльності.

Є.О. Мілерян зазначав, що особливістю конструктивної діяльності є те, що вона проявляється в відтворенні і перетворенні просторових уявлень та образів. Ці процеси здійснюються на основі певних задумів, розрахунків, гіпотез, пропозицій шляхом використання аналогій, операцій порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення і конкретизації. Оволодіння конструюванням вимагає належного рівня розвитку образного, понятійного та наочно-дійового мислення в їх єдності і взаємодії". [2, 104].

У психологічних дослідженнях було доведено, що узагальнені вміння розв'язувати конструктивні задачі успішніше формуються при такій організації діяльності, яка передбачає самостійний аналіз умови задачі, знаходження найбільш доцільних шляхів розв'язку. Навчаючись

долати виникаючі при цьому труднощі у вирішенні протиріч, учні оволодівають гнучкими вміннями, які легко переносяться ними і в нові ситуації.

Конструювання в початкових класах є практичною діяльністю, спрямованою на створення моделей (статичних та динамічних) нескладної конструкції предметів (механізмів) із паперу, картону, а також із готових деталей конструктора В учнів даного вікового періоду - це процес елементарного конструювання вони не створюють нічого нового, не займаються вдосконаленням наявних пристроїв, проте їхня діяльність спрямована на створення з частин єдиного цілого, на побудову певної конструкції В процесі конструювання молодші школярі уточнюють свої уявлення про навколишні предмети, глибше і повніше пізнають такі просторові властивості предметів як форма, величина, комбінування елементів, конструкція В процесі цього відбувається формування в учнів умінь будувати новий образ майбутнього об'єкту на основі вихідних образів, які в ході діяльності уточнюються деталізуються.

За своєю психологічною природою конструктивні уміння поділяються на репродуктивні і творчі, спільним для яких є конструювання створення образів майбутнього виробу, а різниця полягає в тому, що в першому випадку побудова образів відбувається на основі сприйняття готових вже малюнків, схем та словесних описів, в другому випадку суб'єкт створює ці образи самостійно, в процесі творчого мислення й уяви, виражаючи потім розроблену ним конструкцію в кресленнях, моделях, словесних описах і т.п. Наявність наочно даної цілі конструктивної діяльності, а також досягнення її засобами наочно-дійового мислення характеризує початкову стадію конструктивно-технічної діяльності дітей, яка завжди відбувається на основі узагальнених уявлень про властивості тих чи інших предметів і явищ, включає активний цілеспрямований відбір та комбінування ознак і властивостей, які повинен мати майбутній об'єкт [2]. Обов'язковою рисою конструктивного мислення являється оперування просторовими уявленнями: збільшення, зменшення предмету, зміна його форми, комбінування елементів і т.п. [1].

У своєму дослідженні ми виходили з того, що конструктивне мислення, як і будь-яке інше, спрямоване на розв'язання творчих задач, передбачає перетворення актуальної інформації відповідно до умов і вимог задачі і яке має на меті створення конструкції відповідної структури чи функції. Воно спрямоване на відображення, вивчення, дослідження певної ситуації чи структури на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов. До зовнішніх умов відносяться вихідні умови задачі та

різноманітні впливи на людину з боку навколишнього середовища. До внутрішніх умов відноситься потенціал людини, її уява, знання, вміння, навички та рівень їх організації.

Метою описаного етапу нашого дослідження було виявлення психологічних особливостей конструктивного мислення молодших школярів у процесі розв'язання творчих задач.

Завдання дослідження полягає в тому, щоб виявити основні мислительні тенденції у конструктивній діяльності молодших школярів, особливості виникнення та трансформації задуму майбутньої конструкції. В експерименті брала участь група учнів 3-го та 4-го класу ШДЗ „Радість” м. Києва. Учням були запропоновані завдання як на вільне конструювання так і на побудову конструкції, яка має відповідати певним вимогам.

Теоретичною основою розроблених нами засобів дослідження є концепція творчого тренінгу, яку розвиває В.О.Моляко [5], а також положення висунуті у наукових дослідженнях Т.В.Кудрявцева Є.О.Мілеряна, А.Ф.Есаулова, Е.О.Фарапонової. Суть покладеного в основу принципу полягає в організації творчої діяльності шляхом розв'язування спеціально розроблених творчих завдань, що вимагають творчого підходу, подолання різного роду труднощів, орієнтують дітей не просто на виконання діяльності, а на якісне її виконання.

На першому етапі нами був використаний субтест „Танграми” (розрізаний квадрат). Учням пропонувалось ознайомитись із елементами конструктора скласти конструкцію за власним задумом і назвати її. До складу конструктора входив набір геометричних фігур (паралелограм, квадрат, трикутники двох розмірів) з картону білого кольору. На другому етапі учням пропонували сконструювати щонебудь із конструктора до складу якого входять геометричні фігури (квадрати, трикутники, кружечки), різні за кольором і розміром, і назвати зображення. На третьому етапі дітям пропонувалось з того ж конструктора скласти неіснуючу тваринку і дати їй назву.

Виходячи з того, що вибір текстової умови задачі свідчить про більш творчий підхід людини до розв'язування наявної задачі, як стало відомо із дослідження, проведеного В.О.Моляко з конструкторами професіоналами [3], умова задачі як на вільне конструювання так і конструювання за завданням експериментатора представлялась учням у текстовій формі, що мало на меті сприяти розвитку навичок, актуальних для професійного майбутнього.

Особливістю запропонованих задач на конструювання є те, що розв'язуються вони графічно. Тому введення текстового представлення умови задачі було спрямоване на зосередження мислення розв'язуючого на задачі щодо аналізу структурних і функціональних особливостей

елементів конструювання на актуалізацію інтелектуального і практичного досвіду досліджуваних.

До труднощів які зустрічалися при розв'язанні задач на конструювання коли практичним матеріалом виступає конструктор з геометричних фігур, ми віднесли такі:

- необхідність представлення конструкції через поєднання геометричних форм, які входять до складу конструктора
- необхідність трансформації просторового зображення на площині;
- необхідність використовувати задані геометричні форми у трансформованому вигляді (використовуючи прийом накладання).

Проводячи аналіз процесу розв'язування задач досліджуваними, можна виділити такі основні етапи: виникнення задуму бере свій початок у вивченні умови задачі, що стоїть перед ними. Спочатку досліджуваний намагається довідзнати умову задачі, вихідні її умови трансформуються в шукані і відповідно до цих умов здійснюється цілеспрямований пошук елементів конструювання що відповідають умовам задачі. Ця робота виконується в образному плані, задіюється інтелектуальний і практичний досвід розв'язуючої задачі, створюється образ-орієнтир. На наступному етапі здійснюється перехід від створених в образному плані задумів до зображення геометричних форм на площині. Подальше уточнення і вдосконалення задуму відбувається в ході практичного конструювання і характеризується все більшою конкретизацією і розвитком початкового об'єкта-орієнтира, в результаті чого виникала ідея рішення, яка включала загальні уявлення про кінцевий продукт діяльності. Співставлення отриманого результату з наміченим стимулює діяльність дітей, направляє подальший пошук, активізує дитячу уяву.

Нами було виявлено дві основні тенденції (за інструментарієм), що найчастіше проявлялися в процесі розв'язання завдань на конструювання

Перша пов'язана з тим, що при побудові задуму майбутньої конструкції головним орієнтиром є форма того чи іншого елемента конструктора коли пошук визначається особливостями побудовчого матеріалу. Виходячи з особливостей побудовчого матеріалу, учні знаходять способи з'єднання деталей для створення певної конструкції

Друга пов'язана з тим, що головним орієнтиром при створенні задуму майбутньої конструкції є яскраве враження попереднього досвіду, яке активізує творчу уяву досліджуваного і спрямовує пошук у напрямку знаходження відповідних елементів конструктора які б дали змогу втілити конструктивну (дитячу) ідею на площині.

Також трапляються випадки, коли головним орієнтиром при створенні задуму майбутньої конструкції являється колір елементів

конструктора. Саме колір того чи іншого елементу конструктора викликає у досліджуваного певні асоціації, які стають орієнтирами і спрямовують подальший пошук майбутньої конструкції.

Слід зазначити також, що часто трапляються випадки, коли важко чітко визначити, що було головним при створенні задуму майбутньої конструкції в таких випадках учень наголошує важливість як форми елементів конструкції, так і важливість саме того, що він конструює. Тут можна говорити про комбінований підхід до створення задуму майбутньої конструкції.

Початковий задум майбутньої конструкції в ході практичного конструювання може набувати змін. Ці зміни можуть відбуватися з таких причин:

- 1) в процесі конструювання виявляється, що для створення наміченої конструкції немає відповідного матеріалу;
- 2) в процесі роботи виникає новий образ конструкції;
- 3) зміст конструкції за часом не визначається і шляхом випадкових підстановок вимальовується певний образ-орієнтир майбутньої конструкції. В даному випадку зміст конструкції визначається не задачами діяльності, а викристалізовується спонтанно.

Психологічною особливістю проявів цих тенденцій є те, що запропонований матеріал конструктора по-різному задіює досвід учнів. Нами було виокремлено основні типи конструктивної активності в залежності від реалізації запропонованих елементів конструювання коли:

- а) орієнтиром для побудови шуканих конструкцій є форма;
- б) коли форми стають динамічними орієнтирами (аналогі функцій).

В першому випадку може йти мова про структурне конструювання. Наприклад, при побудові будинку з'єднуючи квадрат і трикутник, створюється аналог з минулого досвіду за структурою.

У другому випадку учень, розв'язуючи задачу, виходить на оперування елементами, що служать аналогами функцій. Наприклад, конструюючи пташку, що летить над морем, чи неіснуючу пташку, яка рятує людей.

Аналіз отриманих результатів дозволяє говорити про прояви трьох основних типів конструктивної активності учнів при розв'язуванні експериментальних задач.

Перший тип конструктивної активності характеризується тим, що задум розв'язування задачі будується виходячи зі специфіки наявних елементів конструктора (форми, кольору).

Другий тип конструктивної активності характеризується тим, що в процесі його реалізації задуми розв'язування задачі будуються виходячи із досвіду, мотиваційної сфери розв'язуючого задачу. Вихідні

умови задачі трансформуються в шукані умови під дією інформаційних впливів на дитину із зовнішнього світу чи її внутрішнього світу.

Третій тип конструктивної активності характеризується тим, що задум розв'язування задачі будується виходячи зі специфіки структури наявних елементів конструктора та під дією мотиваційної сфери особистості.

Слід зауважити, що дані щодо вищезазначених типів прояву конструктивної активності даного учня можуть служити важливим джерелом інформації про його внутрішній світ, про ті інформаційні потоки із зовнішнього світу, що детермінують його поведінку, взагалі задуми розв'язуваних ним задач.

На третьому етапі нашого дослідження ми запропонували учням побудувати конструкцію, яка б відповідала певним вимогам. Характерною особливістю такого виду діяльності являється те, що тут учні не просто зображують якийсь предмет, а створюють його відповідно до вимог, яким повинна відповідати конструкція. В такому конструюванні зміст, ні способи діяльності по створенню конструкції перед дітьми не розкриваються. Діти самостійно визначають конструктивний задум. За умовами, заданими експериментатором вони повинні спочатку створити уявлюваний образ майбутньої конструкції, а потім віднайти способи його втілення.

Було виявлено, що головними орієнтирами при створенні задуму майбутньої конструкції може бути структурний аналог; функціональна ознака; комбінування як структурних, так і функціональних ознак; були зафіксовані випадки, коли задум формується частинами, поступово.

Дослідження показує, що конструктивний задум формується в напрямку пошуку структурта функцій, які становлять змістовну основу задуму.

Література

1. Ломов Б.Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся / Под ред. Б.Г.Ананьева / М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1959. – 268 с.
2. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений.- М.: Педагогика, 1973. – 298 с.
3. Моляко В.О. Психология конструкторской деятельности. - М.:Машиностроение, 1983.
4. Моляко В.О. Психология творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності // Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: „ОВС”, 2002. – С.481 – 491.
5. Моляко В.А. Решение старшекласниками творческих задач. – К., 1983. – 93 с.

В статтє изучаются психологические особенности решения творческих конструктивных задач младшими школьниками. Выявлено, что главными ориентирами при создании замысла будущей конструкции может быть структурный аналог; функциональный

признак; комбинирования как структурных, так и функциональных признаков; были зафиксированные случаи, когда замысел формируется частями, постепенно. Исследования показывает, что конструктивный замысел формируется в направления поиска структур и функций, которые составляют содержательную основу замысла.

Статтю подано до друку 20.03.2005

©2005

Н.В. Медведєва (м. Київ)

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження

Незмінна зацікавленість фахівців питаннями психології художньої творчості вказує на їх велике теоретичне і практичне значення. Інноваційні підходи в дослідженні сучасних стратегій розвитку творчої особистості вимагають ретельного дослідження закономірностей та особливостей творчого процесу. Важливим в низці цієї проблематики є стратегіальний підхід до вивчення задуму в процесі створення дитиною малюнку. Розробка та аналіз цієї проблеми тим більше актуальний, бо перегукується з багатьма проблемами психології творчості, питаннями вікової та педагогічної психології, психології особистості та ін.. Крім того, це дослідження може сприяти більш повному розумінню механізмів та закономірностей розкриття, розвитку та реалізації потенціальних можливостей людини. Саме сьогодні, коли необхідність активації і стимулювання творчої діяльності дитини є одним із пріоритетних напрямків у розвитку освітніх програм та безпосередньо творчої особистості.

Сучасні тенденції вивчення особистості в психології, безумовно пов'язані із розвитком знань про природу та особливості творчого процесу. В світлі такого підходу, потребує більш глибокого дослідження і проблема формування, розробки та втілення задуму. Ще Б.С.Мейлах зазначав, що психологія художньої творчості покликана з'ясувати внутрішню цілісну концепційну спрямованість пошуків та варіативності в процесі втілення задуму. На основі класифікації певних ознак, які характеризують роботу письменника та художника(4, 14).

Аналіз наукової психологічної літератури вказує на зацікавленість науковців питаннями психології творчості. Існує цілий ряд теоретико-експериментальних досліджень цієї галузі, які опрацьовані в різних площинах. Це роботи Г.С. Альтшуллера, Д.Б. Богоявленської, А.В. Брушлинського, В.Т. Кудрявцева, Є.О. Мілеряна, В.О. Моляка, М.М. Поддякова, О.Я. Понаморьова, В.А. Роменця, П.М. Якобсона, М.Г. Ярошевського та ін.. Триває вивчення науковцями і галузі художньої

творчості (Д.Б. Богоявленська В.М. Дружинін, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, С.П. Іванов, О.О. Мелік-Пашаєв, Н.В. Рождественська та ін). Вважаємо за необхідне зазначити, що ідея комплексного дослідження художньої творчості виникла ще в 1960 р., а вже в 80-х роках минулого століття вона сформувалася в перспективний науковий напрямок, актуальність багатьох висунутих тоді задач та проблем збереглася і до сьогодні. Безпосередньо питання задуму, висвітлено в роботах О.Г. Аграновського А.Г. Васадзе, Л.Л. Гурової, П. Медведєва, Б.С. Мейлаха, В.О. Моляко, О.І. Нікіфорової, П.М. Якобсона та ін. Найбільш повним можна вважати дослідження „задуму” в конструкторській та письменницькій діяльності. Також, проблему „задуму” в своїх працях піднімали мистецтвознавці, педагоги, філософи та безпосередньо творці (письменники, художники, скульптори та ін.). Однак, частка робіт розкриваючих психологічні особливості задуму в діяльності художників все ще замала. Таким чином, гостра зацікавленість проблемою „задуму” обумовлена тим, що дана проблематика у багатьох своїх аспектах ще залишається недостатньо розробленою та потребує, на наш погляд, подальшого вивчення. Враховуючи наявні в психології розробки цього питання ми в своїй роботі робимо акцент на безпосереднє вивчення трансформації задуму в процесі створення молодшим школярем малюнка, з позиції стратегіального підходу (концепція В.О.Моляко), який є стрижнем нашого дослідження. Зокрема, це роботи Т.М. Третяк, В.В. Рибалко, В.С. Лозниці ін.. Існуючі на цей час напрацювання в цьому руслі, безпосередньо в художньо-графічній діяльності розпочаті С.М. Симоненко та О.В. Завгородньою. Спираючись саме на всі ці надбання психології ми і формували шляхи своїх вивчень.

У нашій статті ми поставили перед собою **мету** виявити загальний рівень творчих умінь, які реалізуються певними мислинневими стратегіальними тенденціями в процесі малювання молодшого школяра. Виходячи з цього, **об’єктом** дослідження є формування задуму в художньо-графічній діяльності дітей молодшого шкільного віку, а саме в процесі малювання. **Предметом** – прояви мисленневих тенденцій при формуванні задуму за підтримкою провідних мисленневих дій – стратегіальних тенденцій (аналогізування, комбінування, реконструювання універсальної, ситуативної або спонтанної). Ми висуваємо таке **припущення**, що особливості формування задуму в процесі художньо-графічної діяльності молодшого школяра обумовлені різними підходами в розробці задуму, які в свою чергу пов’язані з індивідуальними особливостями мислення (панівною стратегіальною тенденцією). Для підтвердження нами було проведено констатуючий експеримент.

Наука вивчає закономірний зв’язок явищ і це відкриває можливість керувати ними, змінювати їх хід і т. п. Тому вона потребує дослідження

цих явищ, їх системи, прояснення їх взаємодій з іншими явищами, структурами тощо. Однак обов'язковою умовою продуктивного аналізу цих взаємодій служить розкриття самого явища. І перш за все, для подальшої роботи, важливо висвітлити наше розуміння деяких понять та положень

Отже, психологія художньої творчості – це розділ загальної психології, який вивчає всі види діяльності людини, які пов'язані з творенням витворів мистецтва та їх сприйняттям (архітектура, графіка, живопис, кіно, література, музика, театр, цирк тощо). Художньою діяльністю (в більш вузькому розумінні) в тому чи іншому виді мистецтва в різні періоди життя займається, майже, кожен, не маючи фахової освіти в цьому напрямку. Наприклад, оздоблення домівки будь-яким художнім витвором зробленим власноруч та улюблене заняття на дозвіллі – хобі. Крім того, всі діти змалку малюють, ліплять, співають, танцюють т.п.. До дитячої художньої творчості, психологи класично відносять: хореографію, зображувальну та музичну творчість, гру, вигадкування казок, складання віршів, фантазування. Зокрема, зображувальна діяльність (малювання, ліплення, аплікація) має величезне значення для розвитку художніх здібностей дитини. „Малюючи, дитина не тільки виявляє певні результати психічного розвитку, а й забезпечує його розвиток, збагачує і реконструює психічні властивості та здібності” (1, 477-478). Безперечно важливість малюнка підкреслює В.Й. Кирієнко, наголошуючи що всі види зображувальної діяльності, незважаючи на великі відмінності в них, базуються на загальній основі – на малюнку, підкреслюючи його плідну та ключову роль в зображувальному мистецтві. (3, 121).

Художньо-графічна діяльність – це типізоване поняття художньої діяльності, котре охоплює широку царину зображувальної діяльності, її різні напрямки та стилі з їх специфічними художніми засобами. В цілому, це живопис, графіка, дизайн, народна творчість, дитяче малювання, малярство та ін.. Отже, в своїй роботі, зображувальну діяльність дитини, що має кінцевим продуктом малюнок, ми розглядаємо як художньо-графічну діяльність.

Відповідно до існуючих психологічних досліджень, у всіх видів творчості структура процесу творчої діяльності більш-менш типова (О.Н. Лук, Я.О. Пономарьов, І.В. Страхов ін.). Ми розглядаємо процес художньо-графічної діяльності як трьох-компонентну структуру

- підготовчий етап: розуміння теми малювання (якщо дається завдання малювання), або поява бажання що-небудь намалювати;
- формування та розробка художнього задуму;
- втілення художнього задуму.

Кожний з цих етапів має свою підструктуру, всі фази творчого процесу умовно переплетені між собою.

В художньому творчому процесі, продуктом є малюнок, задум відіграє найважливішу роль. Він є результатом образно-понятійної розумової діяльності суб'єкту, який репрезентує регулюючу функцію в процесі створення малюнку. В ньому зосереджується все, що було попереду, що відбувається зараз і те, що будереалізоване. Тобто, задум моделює весь процес рішення. Зароджується задум, як ідея, поняття, зоровий образ, або як образ-поняття. Головною функцією задуму є створення напрямку в пошуку художнього рішення. Він є важелем створення малюнку, найважливішим складником творчої діяльності, можливо, самим творчим. Отже, це складне ціле, що містить в собі різні елементи (загальні ідеї, окремі образи, колорит, композиційні проекти, елементи ритмічного роду, сюжет, тощо) в процесі розв'язку творчого завдання. Задум - це замислений план дій або діяльності: наміри, змісти, ідеї, які закладено у творі. Розглядати його необхідно у контексті всього процесу, бо виокремлення його дуже умовне. Формування задуму пов'язане з природними процесами творчої діяльності продуктивного характеру, а в нашому випадку в художньо-графічній діяльності молодших школярів.

За структурою розпізнають – первісний задум (зародження загального бажання дещо намалювати); проміжний (трансформація первісних форм задуму, обмірковування, виношування, формування, перетворення, розвиток задуму, конкретизація); кінцевий задум (кінцевий результат, втілення, готовий продукт творчості). Як свідчать дослідження, деякі митці, наприклад, І. Крамський первісно народжений, уявлений задум відразу втілював у готовий продукт, не розроблюючи, якщо не виходило вважав, що технічно не зміг перенести.

Крім того, ми розглядаємо різні підходи в розробці задуму: за аналогією, комбінаторній, реконструюючий, універсальний, ситуативний або спонтанний.

Трансформацію задуму ми розуміємо як перетворення (відбір, відсів, модифікацію, розвиток, зміни, шлях формування) та виділення головного образу, втілення уявлення в художній образ. Це процес пошуку і структурування візуально-образної форми, який включає в себе стадії усвідомлення, виникнення первісних образів, їх шлях до поглибленого розуміння, визначення провідного образу, реалізація його у творі.

Стратегія, а для дитини стратегіальна тенденція, є невід'ємною компонентою творчої діяльності малюючого, охоплюючи всю структуру творчого процесу, керує створенням малюнка в цілому. Як певна організація мислення обов'язково підпорядковуються особистісним і ситуативним проявам. Стратегіальна тенденція, як система мисленнєвих дій малюючого, спрямована на розробку та втілення задумів. Як правило, дії малюючого підпорядковані провідній мисленнєвій тенденції, яка й визначає стратегіальну тенденцію.

аналогізування, комбінування, реконструювання універсальну, ситуативну або спонтанну. Отже, стратегічні тенденції ми розглядаємо як, унікальні особистісні утворення, що спрямовані на пошуки та розробки художніх рішень, які підпорядковують всі дії, настановлення, вміння та навички різних планів, що пристосовуються для певного виду діяльності та умов її протікання. Це комплексна система планування, регулювання, втілення, що призводить до досягнення істотних, важливих результатів (6, 228).

Методика дослідження

З метою підтвердження наших припущень, нами було розроблено методику фіксації трансформації задуму, завдяки методу „ескізування”, яка дозволяє частково висвітлювати своєрідні механізми мислення – стратегіальні дії малювальника, особливості проявів стратегіальних тенденцій при трансформації задуму. А саме варіативність цих тенденцій при розробці і втіленні художнього задуму, виявлення спектру стратегіальних тенденцій, притаманних дітям цієї вікової категорії, володіння елементами аналогізування, комбінування, реконструювання універсальними, ситуативними або спонтанними. Оскільки розробка ескізів-малюнків в художній діяльності розташовується в одній площині з розробками ескізів в конструкторській діяльності, нами модифіковані описаний В.О.Моляко метод “швидкісного ескізування” (5, 74). Таким чином, *метою* нашого експерименту було визначення домінуючого різновиду розроблення задуму, з’ясування суб’єктивної схильності до певної послідовності дій – стратегіальних тенденцій мислення, засобів мисленнєвої діяльності, учнями молодшого шкільного віку в процесі створення дитиною малюнку.

Обґрунтування вибору теми малюнку: Тему малювання „Погода” було обрано з урахуванням вікових особливостей молодших школярів. Діти цієї вікової категорії вже мають в своєму досвіді сформовані знання, стосовно характеристик погоди, про природні прояви погодних умов, їх особливості. Технічно можуть виконати таке завдання, бо вже мають досвід такої роботи, отриманий на заняттях (згідно шкільної програми).

Матеріали експериментальної роботи. Кожному учню: один лист паперу формату А4, розкреслений на 4-8 частин для ескізів-малюнків (згідно бажання школяра, за проханням можна давати додатковий лист для ескізів-малюнків); другий лист паперу формату А4 для основного малюнку; простий олівець (можна різнокольорові олівці); ластик. Експериментатору папір для ведення протоколу ручка.

З метою обробки результатів дослідження по методиці “Ескізування” розроблено спеціальну форму протоколу

П.І.	Вік	Кількість виконаних ескізів	Стратегічна тенденція виконання ескізів-малюнків								Стратегічна тенденція обрана для виконання основного малюнку (за варіантами ескізів-малюнків)				
			1	2	3	4	5	6	7	8	аналогізування	комбінування	реконструювання	універсальна	ситуативна або спонтанна

Методика має наступну структуру: вступна бесіда; інструкція; малювання на двох аркушах протягом 30 хв.; індивідуальні бесіди, уточнення щодо зробленої роботи.

В нашому експериментальному дослідженні приймали участь діти 3-х класів Київської гімназії східних мов № 1, всього 137 учнів.

Хід проведення експерименту.

З учнями було проведено вступну бесіду, з метою пояснення методу „ескізування”: Багато художників перед тим як намалювати свою картину виконують підготовчу роботу. Вони замальовують в ескізах, етюдах свої задуми, що до майбутньої картини: образи якихось предметів, композиційні варіанти, апробують колористичні ідеї, сюжети. Взагалі, ескіз це – попередній начерк до малюнку, замальовка частин майбутнього малюнку, образів задуму в основних рисах, це черновик. Намальоване зображення може бути спрощеним, або промальованим, мати чітку або приблизну будову, відображати майбутній зв'язок частин малюнку. Оскільки необхідно виконати наше завдання протягом уроку, будемо швиденько збирати ідеї по даній темі та фіксувати свої задуми в ескізах”. Після бесіди учням було запропонована *інструкція*: “ У вас є два аркуша, один розкреслений для ескізів-малюнків, другий чистий, для основного малюнку. Спочатку вам необхідно розробити ескізи-малюнки свого майбутнього основного малюнку. Після того, як ви виконаєте ескізи-малюнки вам треба намалювати основний малюнок, на другому аркуші. Тема малюнку „Погода”. Тема ескізів-малюнку така ж сама як і основного малюнку. Починаймо працювати!”. Крім інструкції учням не дається ніяких пояснень, на всі їх питання належить повторювати інструкцію і казати, “роби як вважаєш потрібним, так як зрозумів”. Учніма надається повна свобода у розробці та втіленні задумів.

Результати експериментального дослідження

Нами було проведене експериментальне дослідження на матеріалі художньо-графічній діяльності, завдяки методу “Ескізування”, який відноситься до серії графічних, творчих.

У дослідженні було задіяне 137 осіб, отримано 490 ескізів-малюнків і 137 основних малюнків.

Обробка результатів дослідження. Ми виходили з того, що в процесі створення малюнку дитина застосовує певні мисленнєві стратегіальні тенденції, які організують весь процес виконання малюнку та безпосередньо кожний етап. Крім того, навіть, в процесі розробки кожного окремого ескізу-малюнку дитиною може застосовуватися певна стратегіальна тенденція, яка можливо кардинально відрізняється від тої, якою обумовлюється виконання основного малюнку. Безпосередньо в цій роботі ми приділяли увагу виявленню домінуючої стратегіальної тенденції, яка фігурує в процесі реалізації задумів у кінцевому продукті діяльності – малюнку.

Аналіз даних здійснювався шляхом зіставлення змісту ескізів-малюнків із основним малюнком. Згідно змісту основного малюнку встановлювався вид реалізації стратегіальної тенденції, за такими критеріями:

- *стратегіальна тенденція аналогізування* – визначається як мисленнєві дії, що пов’язані з пошуком аналогів. Це виконання малюнку за аналогією (частковою або повною схожістю) тобто за подібністю в окремих відношеннях предметів, явищ чи понять. В нашому дослідженні аналогізування в художньо-графічній діяльності розуміється як повне або часткове перенесення ескізу-малюнку в основний малюнок. При цьому може мати місце досить широкий діапазон відозмін, як істотних так і другорядних, тобто, це копіювання, наслідування, подібність за якимись ознаками, це стандартизація, уніфікація. Кажучи про відозміни, ми маємо на увазі подальшу розробку образів, сюжету, композиційного рішення, того, що вже так чи інакше було відображено в ескізі;

- *стратегіальна тенденція комбінування* – визначається нами як об’єднання, локалізація, сполучення, взаємно пов’язане розташування задумів ескізів в одному малюнку, коли художні образи, техніка виконання, багато елементів, що промальовані в ескізах поєднані, скомбіновані в малюнку чи коли комбінуються елементи всіх ескізів. Це різноманітні комбінації, перестановки – складний задум. Доволі часто це об’єднання досить невідповідних образів, сюжетів тощо. Це перестановки, переіменні місць та значення образів, сюжетів, композицій, їх зменшення і збільшення, зміна деталей малюнку для знаходження бажаного художнього рішення;

- *стратегіальна тенденція реконструювання* – в нашому розумінні – це суттєві зміни, які проводяться без порушення основної ідеї (задум

зберігається), теми з метою покращення худ образів, сюжетів, композицій. Це відновлення теми малюнку в незвичних формах, різка зміна в розвитку теми, незвичайне художнє вирішення. При цьому можливі зміни всього малюнку, або тільки окремих деталей. Це ніби-то синтез аналогізування і комбінування

- *універсальна стратегіальна тенденція* – у нас визначається як користування кількома стратегічними тенденціями. Тобто як рівномірне використання аналогізування, комбінування, реконструювання. Вона не дає змоги виокремити пріоритетне використання якоїсь однієї стратегічної тенденції;

- *ситуативна або спонтанна стратегіальна тенденція* – розуміється нами як задум який реалізується мимохідь, не цілеспрямовано (не навмисно), раптово. В нашому дослідженні ця стратегіальна тенденція проявляється як така, в якій зміст основного малюнку не перегукується не повторює зміст ескізів-малюнків (минаючи всі інші варіанти розроблені в ескізах). Прояв даної тенденції можна розглядати як продовження трансформації задуму. Даний варіант стратегіальної тенденції виявляється нами лише на етапі реалізації задуму в основний малюнок.

На основі отриманих результатів, нами встановлено, що в процесі художньо-графічної діяльності використовують стратегіальну тенденцію аналогізування 70 % учнів; стратегіальну тенденцію комбінування – 21 % учнів; використовує стратегічну тенденцію реконструювання 7 % учнів; універсальну стратегічну тенденцію використовує 2 % учнів; ситуативну або спонтанну стратегічну тенденцію в цій виборці учні не використовували. З'ясовано також, що можливість робити більше ескізів, продовжує процес трансформації задуму, через те, що знаходячи нові варіанти втілення задуму в ескізах дитина має можливість більш повно розробити та втілити свої ідеї, що впливає на якість кінцевого малюнку і вид стратегіальної тенденції використаною дитиною.

Також відмічено, що не завжди, дитині необхідні для досягнення результату довготривалі розробки задуму. Хоча збільшення кількості ескізів від 4 до 8 призводить до появи більш оригінальних і обміркованих задумів.

Висновки

Отже, проведене нами експериментальне дослідження на матеріалі художньо-графічній діяльності, з використанням методу “Ескізування”, який відноситься до серії графічних, творчих, дає підстави стверджувати, що: дослідження проблеми трансформації задуму в ході створення молодшим школярем малюнка, з позиції стратегіального підходу є досить актуальною інновацією в галузі психології художньої творчості. Це вказує на необхідність поглиблення та розширення дослідження такого важливого питання. Обумовлено це тим, що

з'ясування особливостей цього явища є необхідним для оптимізації учбової діяльності школярів, оскільки рішення різноманітних задач вимагає від дітей усвідомлення задуму і цілей дій, визначення умов і засобів їх виконання, вміння подумки знаходити можливості їх здійснення, потребує реалізації внутрішнього плану дій (тим більше, що дитяча творчість носить неусвідомлений характер). Також, це сприятиме розширенню обріїв розуміння всього творчого процесу, допоможе висвітлити різнобарвність природи та широти спектру складових творчого процесу та надасть можливість трохи відкрити таємничі завіси в цьому питанні.

Безпосередньо, застосований у нашому дослідженні методичний підхід має певні перспективи в плані розробки тренінгових – творчих програм для школярів. Безумовно, проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми, тому перспективними, на нашу думку, вбачаються подальше аналізування отриманих результатів і проведення формуючої частини експерименту.

Література

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко, - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»).
2. Гурова Л.Л. Психология мышления. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 136 с.
3. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. - М., изд. АПН РСФСР, 1959. с. 304.
4. Мейлах Б.С. Психология художественного творчества: предмет и пути исследования /Психология процессов художественного творчества. Сборник комиссии комплексного изучения художественного творчества при Научном совете по истории мировой культуры АН СССР/, – Л., «Наука», 1980, с.5-24
5. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач: Киев, «Радянська школа», 1983, - 96 с.
6. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості. Актуальні проблеми сучасної української психології. До 60-річчя від дня народження академіка С.Д.Максименка: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України /За ред. члена-кореспондента АПН України Н.В. Чепелевої. – К., Нора-прінт, 2002. – Вип. 22. С.221 - 229.

В статье представлены результаты исследования процесса художественно-графической деятельности детей младшего школьного возраста. Исследования на материале художественно-графической деятельности, с использованием метода “эскизирования”, что относится к серии графических, творческих, дает основания утверждать, что исследования проблемы трансформации замысла в ходе создания младшим школьником рисунка, с позиции стратегического подхода есть довольно актуальной инновацией в области психологии художественного творчества.

Статтю подано до друку 10.03.2005

МОЖЛИВОСТІ ТВОРЧОГО ПІДХОДУ У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

На початку ХХ століття Софія Русова писала: “Якщо ми потребуємо демократії, то мусимо виховувати молодь для того, щоб ця модель могла утвердити новий гуманний світ”.[3] І в освіті відбуваються істотні зміни, які обумовлені демократичними процесами в державі.

На перше місце в навчально-виховному процесі, де здійснюється особистісно-орієнтований підхід, виступає самореалізація людини, її особистісне і професійне зростання. Отже, в психології та педагогіці слід здійснювати інтенсивний пошук ефективних освітніх технологій, які сприятимуть розвитку творчого потенціалу особистості.

Питанням вивчення творчої особистості учнів та розробкою ефективних технологій в навчально-виховному процесі щодо обдарованих школярів займалися слідувачі українські, російські та американські науковці, педагоги і психологи О.Рудіна, С.Корнеєва, О.Борисов, Н.Балабанова, В.Чернавський, О.Тунік, І.Аверіна, Л.Макрідіна, Л.Мартинюк, А.Доровський, Г.Гарднер, які розробили психолого-дидактичні системи виявлення, навчання та розвитку обдарованих дітей, визначили компоненти творчого мислення та розробили прийоми їхньої активізації, запропонували деякі форми роботи з обдарованими дітьми.

Метою даної статті є розкриття можливостей творчого підходу у національно-патріотичному вихованні обдарованих учнів. Ключові поняття даної статті: обдаровані діти, обдарованість, національно-патріотичне виховання, творчий підхід, творчий потенціал особистості, ТРВЗ (теорія розв’язання винахідницьких задач), РТУ (розвиток творчої уяви).

Більшість науковців вважає, що “ час уже поєднувати формування громадянина України з формуванням громадянина світу – людини прагматичної, творчої, чия освіта й мораль відповідають загальнолюдським цінностям. Усе це, в свою чергу, приведе до того, що глобальним стануть не лише процес продовження терміну освіти й перетворення її на безперервну, а й постійна трансформація методів передачі знань”(Патон Б. Якщо ми хочемо залишитися великою нацією.../ Фонд інтелектуальної співпраці “Україна – ХХІ століття”. – К.: Українські пропілеї, 2003. – С. 11 – 14).

Рудіна О.П. в статті “Талановиті учні: підходи до навчання та виховання” відмічає, що “актуальність вироблення продуктивної освітянської політики щодо створення умов для навчання та виховання

талановитої молоді є очевидною і виявляється як в цілому в державі, так і на районному рівні. Цікавою в цьому плані є діяльність Фонду інтелектуальної співпраці “Україна – XXI століття”, покликаною консолідувати інтелектуальну еліту нації. Особливо опікується фонд талановитою молоддю, створює умови для професійної реалізації молодих інтелектуалів. Без їхніх здібностей держава не підвищить власної конкурентноздатності на світовому науковому ринку”.[5]

Неможливо не погодитися з Б.Патоном, який вважає, “що, не гаючи часу, треба розробити механізм використання інтелектуальних ресурсів, визначити напрям і масштаб необхідних перетворень у політиці, економіці, науці, культурі тощо. На його думку, варто повернутися до лозунгу Френсіса Бекона: “Знання – сила!”, - а також до лозунгу, сформульованого ЮНЕСКО, про так зване суспільство знань, в якому знання як четверта продуктивна сила стануть важливішими, ніж земля, капітал і фізична праця. Лозунг звучить так: “Без освіти немає праці, без знання немає шансів у глобальному змаганні”. Отже, є потреба виробити спільний погляд на з’ясування питання про психологічний та педагогічний зміст навчально-виховного процесу для талановитих учнів, визначити особливості педагогічних умов, які ефективно сприятимуть їхньому розвитку, визначити шляхи взаємодії педагогів, учнів, батьків”.[5]

Віра Зоц здібних, талановитих людей в будь-якому суспільстві називає його “локомотивом”, що саме їхніми інтелектуальними зусиллями забезпечується прогрес суспільства, плодами якого користуються всі.[1]

У нас практично відсутні програми виявлення й розвитку обдарованих дітей. Але є ряд методів, підходів, способів, що можуть допомогти визнати обдарованих дітей і створити умови для їхнього розвитку, адже “На землі немає нічого, більш гідного поваги, ніж розум” (К.Гельвецій), бо “Розумні люди – найкраща енциклопедія”(Й.Гете). Але “Не досить мати добрий розум, головне - добре його застосувати” (Ф.Достоевський). А допомогти виявити і застосувати розумові здібності дітей покликані педагоги.

Про обдарованість не можливо судити лише за результатами навчання чи поведінки, оскільки є різні типи обдарованості. І їх слід виявити і розвивати.

Обдарованість – це високий рівень розвитку якихось здібностей. Вчені виділили такі типи:

- 1) соціальна обдарованість (лідерська);
- 2) художня обдарованість (музична, образотворча, сценічна);
- 3) академічна (здатність навчатися);
- 4) інтелектуальна обдарованість (вміння думати, аналізувати, зіставляти факти);

5) творча обдарованість.[6]

Навіщо вчителю потрібно знати типи обдарованості? Річ у тому, що до дітей з різним типом обдарованості потрібен різний підхід у навчанні та вихованні, у них різні проблеми, а тому необхідні різні системи роботи з ними педагогів.

До роботи з обдарованими дітьми потрібно підходити творчо. Слід знайти необхідні методи, засоби в організації навчально-виховного процесу.

Для кожного віку характерні певні ознаки обдарованості. І навчально-виховну роботу потрібно організовувати відповідно цим ознакам.

Для нас представляє інтерес шкільний період (8 – 17 років). А.І.Доровський виділяє такі ознаки обдарованості дітей в цей період: успіх у багатьох починаннях, високі результати, потреба в колекціонуванні класифікації, із задоволенням приймає складні й довгострокові завдання, чудове почуття гумору, розвинута оперативна пам'ять, сформованість навичок логічного мислення, виражена направленість на творче виконання завдань, володіння основними компонентами вміння навчатися, оригінальність словесних асоціацій, побудова чіткого образу майбутньої діяльності, створення в уяві альтернативних систем. [4]

Які підходи, завдання, методи слід використовувати у навчально-виховному процесі в молодших класах, щоб обдаровані діти реалізували свої можливості, вміння?

Любов Мартинюк, вчитель початкових класів спеціалізованої ЗОШ № 5 ім. Т.Г.Шевченка м. Коломиї, відводить початковій ланці навчання і виховання важливе місце і говорить, що “початкова школа сьогодні – це школа самореалізації і самоактуалізації особистості. Наше завдання – не тільки дати дітям суму знань, а й навчити спілкуватися, вирішувати проблеми, знаходити вихід із нестандартної ситуації”.[3]

Л.Ф.Макрідіна відмічає, що, починаючи з початкової освіти, можна вводити технології ТРВЗ (теорія розв’язання винахідницьких задач), або РТУ (розвиток творчої уяви) на основі ТРВЗ, що є новим інструментом розвитку творчого мислення дорослих і дітей. Суттєвим для педагогів є те, що Г.Селевко у своїй книзі “Сучасні освітні технології” відносить технологію ТРВЗ до систем розвивального навчання та виховання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості.

Даючи класифікаційну характеристику технології творчості ТРВЗ, Г.Селевко зазначає, що за рівнем застосування вона є загальнопедагогічною, за орієнтацією на особистісні структури – евристичною (розвиток творчих здібностей), за напрямком модернізації – альтернативною, за характером змісту – навчально-виховною. В

означеній технології переважними є творчі методи, підхід до дитини здійснюється з позицій педагогіки співробітництва, за категоріями слухачів технологія призначена для масових шкіл і розвинутих дітей. [2]

На думку Л.Ф.Макрідіної, творчі підходи у навчально-виховному процесі при використанні ТРВЗ сприяють розв'язанню таких завдань:

1. Оволодіння учнями методів пошуку нового та генерації оригінальних ідей.
2. Розвиток системного та діалектичного мислення.
3. Розвиток творчої уяви, фантазії.
4. Зниження психологічної інерції. Позбавлення стереотипів мислення.

Взявши за основу деякі розділи і теми технології РТУ на основі ТРВЗ, ми розробили вправи і творчі завдання, які можна застосовувати у національно-патріотичному вихованні учнів початкової школи.

Розділ: “Уяви собі”. Тема: “Я і навколишній світ”. Бесіда: “Що ти знаєш про себе”. Розвивальні вправи:

- “Уяви – і побачиш” (Якого кольору доброта, злість, смуток, сміх, дружба, любов? Назви їх англійською мовою.)
- “Уяви – і відчуєш запах” (Як пахне твоя улюблена ТВ - передача?)

Творче завдання: Придумай свій власний звук і запиши його на англ. та українській мовах.

Тема: “Я на екскурсії в незвичайному музеї”. Бесіда: “Уяви, що ти на екскурсії в музеї, в якому замість таблички “Не торкатися руками” висить табличка “Доторкнися й відчуєш”. Розвивальні вправи:

- “Що ти відчуваєш, коли доторкаєшся до щастя, до веселки, до сонця?” (Намалюй свої відчуття).
- “Що ти відчуваєш, коли доторкаєшся до яскравих променів вранішнього сонця?”
- “Намалюй відчуття свого американського друга-школяра, коли він доторкається до таких самих яскравих променів сонця у своїй країні”.

Творче завдання: 1. Придумай відчуття, відоме тільки тобі. 2. Опиши, намалюй відчуття твого англійського друга-школяра, коли ти приїхав до нього на день народження і подарував йому зірку з неба. 3. Опиши почуття гордості за свою країну (школу, свій рідний дім).

Тема: “Хто я?” Бесіда: “Чи здатен ти уявити себе в образі іншої людини, предмета?” Творче завдання: Придумай продовження “Я – козак...”, “Я – англійська пісня...”, “Я – мандрівник по країні казок світу...”.

Тема: “Я в майбутньому”. Творче завдання: 1. Намалюй майбутнє своєї країни і себе в ньому. 2. Намалюй майбутнє свого англійського друга.

Тема: “Я бажаю собі і всім людям добра.” *Бесіда:* “Я хочу побажати...” *Творче завдання:* 1.Портрет мого друга з іншої країни і мій портрет у промінях сонця. Наші відчуття. 2. Моє улюблене місце на Землі й у Всесвіті. 3. Намалюй символи миру в твоїй країні та символи миру в усьому світі. Чи різні вони?

Розділ: “Пошук нового”. *Творче завдання:* 1.Як би ти хотів змінити світ? 2.Як би ти змінив підручник з англійської мови?

Розділ: “Вчимося фантазувати”. *Творчі завдання:* 1.Скласти казки на основі принципу зміни місця події (українська казка стає англійською та навпаки), на основі зміни часу, на основі принципу “навиворіт” (погані герої стають найдобрішими). 2.Створення моделі світу: Україна в минулому (майбутньому); країна, мова якої вивчається, в наш час (в минулому, в майбутньому). 3.Уяви і намалюй своє майбутнє і майбутнє свого англійського друга.

Розділ: “Складаймо загадки самі”. *Бесіда:* “У країні англійських та українських загадок”. *Творче завдання:* 1.Склади свою загадку-пропуск у країну Таємниць. 2.Придумай проізнний квиток (пропуск) у Місто загадкових місць в Україні (в Англії).

Розділ: “Наша ігротека”. *Творче завдання:* 1.Зроби малюнок до своєї улюбленої гри на уроках української мови та літератури (англійської мови). 2.Придумай свою цікаву гру.[2]

Ці і подібні розвивальні вправи і творчі завдання можна застосовувати під час уроку, в позаурочний час, в позакласній роботі та в роботі групи продовженого дня.

Творчий підхід у національно-патріотичному вихованні учнів початкової школи може включати в себе різноманітні форми з позакласної роботи, нетрадиційні уроки, роботу у групі продовженого дня. Це мистецькі свята, різноманітні конкурси знавців літератури, мов, музики, географічний турнір по англомовних країнах “Команда Кусто”, олімпіади, заочні мандрівки до Великобританії (Америки), авіаподорожі, брейн-ринги “Міфи і легенди Житомирщини”, тиждень англійської мови, випуск газет інтелектуалів початкової школи, виставки досліджень і творчих робіт учнів та ін.

Підведемо підсумки щодо творчого підходу у національно-патріотичному вихованні учнів в молодших класах з допомогою технологій ТРВЗ, яке на нашу думку значно поліпшує інтерес учнів до навчання та до пошуку нових ідей.

У інтернаціонально-патріотичному вихованні учнів у початковій школі вчителю слід використовувати такі методи, творчі підходи, навчальні технології, що сприяють становленню творчої особистості школяра. Це є одним із найголовніших завдань освіти сьогодення. Вчитель повинен виховувати у дітей такі риси, які будуть необхідні майбутньому демократичному суспільству: вміння самостійно і

критично мислити, бути творчими, вміти окреслювати проблеми і вирішувати їх. Цьому в повній мірі сприяє курс розвитку творчої уяви на основі ТРВЗ.

В.Сухомлинський зазначив: “Немає абстрактного учня... Мистецтво і майстерність навчання, виховання полягає в тому, щоб розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці”.

Отже, головною метою школи на сучасному етапі має бути виховання здорової, творчої особистості, яка живе в гармонії з собою і з природою, яка є компетентною у будь-яких питаннях національного та інтернаціонального характеру, носія національних цінностей, загальнолюдських, наукових та філософських надбань.

Література

1. Зоц В. Не замулити джерела // Завуч. – 2003. - № 17-18. – С.1.
2. Макрідіна Л. Технологія ТРВЗ: досвід застосування // Завуч. – 2004. - № 1. – С. 1-5.
3. Мартинюк Л. Становлення творчої особистості молодшого школяра (опис власного досвіду) // Початковашкола – 2002. - № 10. – С. 2-3.
4. Ознаки обдарованості дітей різного віку за А.І.Доровським // Завуч. – 2003. - № 17-18. – С.18.
5. Рудіна О. Талановиті учні: підходи до навчання та виховання // Директор школи – 2003. - № 42. – С. 6-8.
6. Юркевич В. Про окремі типи обдарованості // Завуч. – 2003. - № 17-18. – С.9.

Предметом данной статьи есть раскрытие возможностей творческого подхода в национально-патриотическом воспитании одарённых учеников.

Статтю подано до друку 17.03.2005.

©2005

О.В. Осика (м. Слов'янськ)

МОРАЛЬНИЙ ВЧИНОК ЯК ФАКТОР ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В сучасній психології вчинок займає центральне місце і розглядається як принцип побудови теорії та історії психології, як осередок психічного. У вітчизняній науці вчинок досліджували Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Л.І. Божович, В.А. Роменець

С.Л. Рубінштейн дає наступне визначення: “Вчинок – це дія, що сприймається і усвідомлюється діючим суб'єктом як суспільний акт, як прояв суб'єкта, який виражає ставлення людини до інших людей” [5, с.444 - 445].

При цьому дослідника цікавить психологічний процес, під час

якого дія стає вчинком І, на його думку, це трапляється тоді, коли людиною свідомо керують суспільні інтереси, а сама вона не цурається суспільної моралі та потенційно спроможна до здійснення моральних вчинків, які згодом і стають домінантою її суспільної поведінки. “Вчинком в достеменному розумінні слова є не всяка дія людини, а лише така, в якій провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до суспільства, до норм суспільної моралі” [5, с. 438].

В.А. Роменець зауважує, що вчинок є універсальний і єдиний у своєму роді осередок людської діяльності і виражає спосіб існування людини у світі, виступає постійно діючим фактором історичних форм прогресу, стає ланкою, що опосередковує людину і світ [3, с.401].

Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв розглядають вчинок як одиничний поведінковий акт, тісно пов'язаний з виконанням або невиконанням людиною своїх моральних обов'язків, цілісний світ яких охоплює все життя та стає сутністю особистості.

Досліджуючи моральні вчинки та моральну творчість суб'єкта, В.А. Роменець правомірно вважає, що вони є підґрунтям людської свідомості, історії і культури державності і цивілізації, що визначають життя і долю цілих народів і окремої особистості. “Маючи самостійне значення як вище вираження процесу соціалізації людини, моральна творчість є непорушним ґрунтом мислительної та естетичної діяльності людини і становить їхній остаточний сенс...Саме вчинок у його психологічній структурі виступає безпосереднім “механізмом” моральної творчості” [4, с.193].

Він доводить, що вчинок можна визначити як перетворення людиною моральної ситуації, бо вчинок у його повноцінному вираженні – це водночас і акція духовного розвитку індивіда, і творення моральних цінностей, тому вчинком слід називати дію, що має розгорнуті психологічний та моральний аспекти. Дію, в якій психологічний аспект сильно редуковані автоматизованої перетворено на звичку, дослідник називає моральною дією [4, с.196].

Спираючись на логічну структуру вчинку, вчений виділяє такі його модифікації: вчинки розгорнуті та редуковані, ті, що зароджуються і ті, що відмирають. І при цьому він зауважує, що вчинок можна визначити наступним чином: це процес, який залежить від ситуативних та мотиваційних метаморфоз [4, с.196].

В “Основах психології” докладно розглянута складна структура вчинку, його центральні компоненти ситуативний, мотиваційний, дійовий, післядійовий та ключові слова, поняття і дефініції, що їх висвітлюють та описують [3, с.488 - 489].

За загальноприйнятим визначенням, реально – практичну структуру вчинку складають:

- 1) ситуативний компонент – своєрідне поєднання зовнішніх та

внутрішніх умов, що спричиняють певну форму активності особистості – вчинкової активності; вихідними поняттями психологічного контексту змісту даного компоненту можуть бути “ситуація”, “умови соціальні, індивідуальні, культурно-історичні тощо”, “психологічні стани особистості”, “властивості особистості”, “індивідуальна природа особистості”, “темперамент”, “спонукальний вплив ситуації”, “досвід предметно-дійового орієнтування особистості” тощо;

2) мотиваційний компонент – своєрідно властиве особистості первинне усвідомлення збуджуючого спонукаючого характеру ситуації, що приводить до актуалізації певних мотивів учинкової активності, до їх протиставлення чи поєднання; в результаті формується мотивація вчинку – складне психологічне утворення, в якому поєднуються певні ідеали, ідеї, смисли особистості щодо прийняття певного рішення відносно змісту ситуації, певного характеру дій, цілей і мети вчинкової дії. Психологічний контекст даного компоненту описують поняття: “мотив”, “спонук”, “потяг”, “мотивування”, “боротьба мотивів”, “мотивація”, “особистість”, “характер”, “ціннісна творчість”, “індивідуальний досвід моральної творчості” тощо;

3) дійовий компонент – мається на увазі весь комплекс реально-практичних дій особистості, спрямованих на прийняття нею рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та на реалізацію прийнятого рішення; при цьому безпосередньо продукується результат учинкової активності особистості щодо даної ситуації. Психологічний контекст даного компоненту вчинку висвітлюють поняття: “прийняття рішення”, “ціль”, “мета”, “намір”, “засіб діяння”, “спосіб діяння”, “продукт”, “результат” тощо;

4) післядійовий компонент – комплекс пізнавально-перетворюючих дій особистості, спрямованих на вторинне, постдійове усвідомлення змісту здійснених нею вчинкових дій, на усвідомлення результатів її вчинкового діяння, на оцінювання, осмислення їх тощо. Психологічний контекст описаних явищ висвітлюють поняття: “рефлексія”, “усвідомлення”, “цінність”, “значення”, “смісл”, “ідеал”, “взірець”, “досвід ціннісної творчості”, “розвиток”, “самовдосконалення” тощо.

Метою експериментального дослідження є встановлення зв'язку між типами моральних вчинків молодших школярів і проявом творчості в процесі виконання завдань трудового характеру при виготовленні годівниць для птахів.

Дітям 1 – 3 класів пропонувалось виконання різних завдань трудового характеру при виготовленні годівниць для птахів. Діти діяли парами: перша пара – друзі; друга пара – нейтральні в стосунках. Ми проводили аналіз моральних вчинків дітей в ході бесіди за такими питаннями: як ви працювали? хто швидше закінчив роботу? хто кому

допомагав ? чи помітили труднощі в роботі іншого та надали йому допомогу ? як розподіляли трудові операції: брали на себе важкі операції чи перекладали на іншого ? чи звинувачували іншого в невдачах, скаржились на іншого? як досягали мети: сумісно чи незалежно один від одного? яким чином визначали домінуючі типи моральних вчинків - альтруїстичні стійкі чи нестійкі або егоїстичні: стійкі чи нестійкі?

Нами були виділені критерії, на основі яких були визначені типи моральних вчинків дітей 1 – 3 класів. До них ми віднесли:

- Стійкі альтруїсти: вміють точно та повно виконувати вимоги дорослих, незалежно від того, сам виконує завдання, або з іншими дітьми;

- Нестійкі альтруїсти: продемонстрували вміння швидко орієнтуватися в завданні, виконувати його з товаришем, або з іншими дітьми;

- Нестійкі егоцентристи: їм було необхідне неодноразове повторення завдання, контроль та попередження з боку дорослих, після чого вони виконували більшість запропонованих завдань, як з товаришами, так і з іншими дітьми;

- Стійкі егоцентристи: цим досліджуваням притаманне багаторазове повторювання завдання, контроль з боку дорослих, але це не завжди сприяло успіху, ці діти, як правило, перекладали виконання своїх завдань на інших. Разом з тим, вони завжди завзято відстоюють свою позицію і дуже часто скаржаться, ображають однокласників та вчителів.

При виготовленні годівниць для птахів учнями 1 – 3 класів нами були розроблені критерії аналізу творчої діяльності школярів:

1. Особливості практичної діяльності:

- а) добре володіє інструментами – гарно, самостійно працює з інструментами;

- б) недостатньо добре володіє інструментами – працює з інструментами невпевнено, за допомогою вчителя.

2. Прояви розумової активності в самостійній діяльності:

- а) активний – сам вибирає варіанти теми, проявляє ініціативу в процесі виконання роботи;

- б) пасивний – працює за пропозицією вчителя, сам не може вибрати варіанти теми, не проявляє ініціативи в процесі виконання роботи.

3. Характер відношення до роботи, має до неї інтерес:

- а) стійкий – працює рівно, систематично, доводить роботу до кінця;

- б) нестійкий – працює нерівно, але справу доводить до кінця.

4. Характер виконання робіт:

- а) творчий – оригінальні роботи, які не є копіями інших робіт;
 - б) напівтворчий – роботи, які є копіями інших робіт, але містять в собі деякі елементи творчості, раціоналізації;
 - в) репродуктивні роботи – копії.
5. Рівні складності робіт:

а) складні – роботи, що вище вимог шкільних програм для даного віку;

б) середні – роботи, які відповідають вимогам шкільних програм у момент їхнього виконання;

в) прості – роботи, що нижче вимог шкільних програм.

6. Об'єм витраченої енергії і зусиль:

а) високий – значна за обсягом робота, що вимагає великого часу;

б) середній – роботи, що відповідають нормам;

в) малий – роботи, що знаходяться нижче існуючих норм.

7. Якість виконання робіт:

а) висока – “5”; б) середня – “4”; в) низька – “3” [2, с.48-49].

Більш детально ми зупинимося на зв'язку типів моральних вчинків з характером творчої діяльності при виготовленні годівниць учнями 1 - 3 класів.

Характеристика виконання творчих робіт учнями 1 класів занесена в табл.1.

Таблиця 1

Характеристика виконання творчих робіт учнями 1 класів

Метод	Типи моральних вчинків, %			
	стійкі альтруїсти	нестійкі альтруїсти	нестійкі егоцентристи	стійкі егоцентристи
творчий	51	47	41	32
напів- творчий	29	31	34	39
репродук- тивний	20	22	25	29

З таблиці 1 видно динаміку використання учнями 1 класів різних методів при виготовленні ними годівниць для птахів: від групи стійких альтруїстів до групи стійких егоцентристів вплив творчого методу зменшується на 19% (51% - 32%), напівтворчого- зростає на 10% (29% - 39%), репродуктивного– збільшується на 9% (20% - 29%).

Результати виконання творчих робіт учнями 2 класів наведені в табл.2.

Таблиця 2

Характеристика виконання творчих робіт учнями 2 класів

Метод	Типи моральних вчинків, %			
	стійкі альтруїсти	нестійкі альтруїсти	нестійкі егоцентристи	стійкі егоцентристи
творчий	62	56	49	37
напів- творчий	22	27	32	41
репродук- тивний	16	17	19	22

З таблиці 2 спостерігаємо, що в процесі виконання творчих робіт учнями 2 класу, в порівнянні з 1 класом, використання творчого методу підвищується: у стійких альтруїстів – на 11%, стійких егоцентристів – на 5%; напівтворчого – знижується в усіх групах (в групі стійких альтруїстів на 7%), за винятком групи стійких егоцентристів, де він зростає на 2%; репродуктивного – в усіх групах знижується: у стійких альтруїстів – на 4%, у стійких егоцентристів – на 7%.

Дані про характер виконання творчих робіт учнів 3 класів представлені в табл.3.

Таблиця 3

Характеристика виконання творчих робіт учнями 3 класів

Метод	Типи моральних вчинків, %			
	стійкі альтруїсти	нестійкі альтруїсти	нестійкі егоцентристи	стійкі егоцентристи
творчий	77	71	55	40
напів- творчий	12	16	30	42
репродук- тивний	11	13	15	18

З таблиці 3 бачимо, що в 3 класі, в порівнянні з 2 класом, при виготовленні учнями годівниць для птахів підвищується використання ними творчого методу: стійкі альтруїсти – на 15%, стійкі егоцентристи – на 3%; напівтворчого стійкі альтруїсти – знижується на 10%, стійкі егоцентристи – зростає на 1% та репродуктивного методу, що зменшується: стійкі альтруїсти – на 5%, стійкі егоцентристи – на 4%.

Таким чином, при виконанні учнями творчої роботи, виготовленні

годовниць для птахів, від 1 до 3 класу використання ними творчого методу зростає: у стійких альтруїстів – на 26%, у стійких егоцентристів – на 8%; напівтворчого методу зменшується в усіх експериментальних групах, за винятком групи стійких егоцентристів, де він зростає на 3%; репродуктивного – в усіх експериментальних групах зменшується: стійкі альтруїсти – на 9%, стійкі егоцентристи – на 11%.

Треба зазначити, що при виготовленні годівниць для птахів молодші школярі часто використовують творчий метод, особливо вагомий він в групах стійких і нестійких альтруїстів, і навіть в групі стійких егоцентристів він відіграє помітну роль у “виробничому” процесі; напівтворчий та репродуктивний методи більш використовуються в групах стійких та нестійких егоцентристів, але від 1 до 3 класів майже в усіх експериментальних групах вони мають стійку тенденцію до зменшення.

Під час роботи учні активно й вправно використовували свій попередній досвід, але при цьому домінуючим в творчому процесі був інсайт (осаяння), завдяки якому з’являвся новий творчий продукт, що створюється спочатку в уяві, а потім в реальності з конструктивних елементів попередніх речей і відповідає суттєвим потребам, які актуалізуються в діяльності дітей. При цьому іноді спостерігається процес віддалення уяви від дійсності: інкрустація годівниць зображенням казкових птахів, часом дуже цікавих і виразних.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що чуттєвий досвід, закарбований в пам’яті, сприяє створенню нових образів та суттєвому вдосконаленню вже існуючих. Це значно покращує пізнавальні можливості дітей, забезпечуючи розвиток їх здібностей у процесі передбачення та творення нового художнього світу. У дослідженні ми дійшли висновку, що типи моральних вчинків молодших школярів тісно пов’язані з творчістю в процесі виконання трудового завдання.

Наші подальші зусилля будуть зосереджені на обґрунтуванні та експериментальній перевірці висунутих психологічних умов щодо розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Література

1. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. – М.: Мысль, 1979. – 142 с.
2. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1982. – 144 с.
3. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
4. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб: Питер, 2000. – 720 с.

В статье моральный поступок рассматривается как фактор

творчества младших школьников. В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что чувственный опыт, запечатленный в памяти, помогает созданию новых образов. Это улучшает познавательные возможности детей, обеспечивает развитие их способностей в процессе прогнозирования и творения нового художественного мира.

Статтю подано до друку 19.03.2005.

©2005

Т.Д. Перепелюк (м. Умань)

РОЗУМІННЯ СЮЖЕТНОГО ЗОБРАЖЕННЯ - УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Умовою підвищення потенціалу творчого розвитку молодших школярів є розуміння сюжетного зображення.

Лейтес виділяє *три* категорії обдарованих дітей:

1. Учні з ранньою розумовою реалізацією.
2. Учні з прискореним розумовим розвитком.
3. Учні з окремими ознаками нестандартних здібностей.

Розрізняють шість показників обдарованості дітей:

1. *Інтелектуальність*. Обдарована дитина вирізняється доброю пам'яттю, живим мисленням, допитливістю, добре розв'язує різні задачі, зв'язно викладає свої думки, може мати здібності до практичного застосування знань.

2. *Академічні досягнення*. Це успіхи з читання, математики, природознавства та інших навчальних предметів.

3. *Творчість (креативність)*. Дитина дуже допитлива, виявляє незалежність і оригінальність мислення, висловлює оригінальні ідеї.

4. *Спілкування*. Добре пристосовується до нових ситуацій, легко спілкується з дорослими та дітьми, виявляє лідерство в іграх і заняттях з дітьми, ініціативна, бере на себе відповідальність за свої дії.

5. *Художня діяльність*. Дитина виявляє великий інтерес до візуальної інформації, захоплюється художніми заняттями, її роботи вирізняються оригінальністю. Виявляє інтерес до музики, легко відтворює мелодію. Із задоволенням співає, намагається створювати музику.

6. *Міміка та пантоміміка*. Тонка і точна моторика, чітка зорово-моторна координація, широкий діапазон рухів, добре володіє тілом, високий рівень розвитку основних рухових навичок.

Важливою проблемою для педагогічних працівників є виявлення, розпізнавання великих потенційних можливостей розвитку дитини в майбутньому. Це дало б змогу дати кожному такому учневі поради, вказівки, які сприяли б розвитку його здібностей.

Про наявність творчої обдарованості роблять висновки на підставі результатів діяльності людини. Тому дослідники насамперед звертають увагу на інтелектуальні та творчі здібності. Але останнім часом намітилася тенденція розглядати обдарованість як явище, що не лише враховує здібності, а й цілісно охоплює всі структурні компоненти особистості. Добре відомо, що рівень мотивації, емоційні стани можуть впливати на рівень прояву здібностей.

Творча обдарованість, так само як і інтелектуальна, має свою структуру у якій є компоненти—системоутворювальні, інтегруючі, головні та похідні. У психологічній науці поширена думка, відповідно до якої творчі здібності ототожнюються переважно зі здібностями інтелектуальними.

Розвиток творчих здібностей слід розпочинати з ранніх років, використовуючи наявний нахил дитини до праці. Саме цей нахил, на думку М.Лейтеса, є секретом дитячої обдарованості. Чим раніше починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів їх розкрити. Багато психологів використовують психодіагностичні методи, які дають змогу оцінити соціальний розвиток дитини, її творчі здібності, інтелект (тести Торренса ШТУР, тести інтелекту Векслера, Айзенка тощо). Утім, часто показники тестів на вивчення інтелекту не можуть цілком виявити творчу обдарованість у дитини. Ці тести потрібно доповнювати відомостями батьків, вихователів, учителів, даними спостережень за дитиною.

У дитячому віці людина більше здібна до творчості, ніж у зрілому. На дитину не впливають стереотипи. Вона вільна у своїх творчих виявах, творить тому, що їй подобається сам процес. Картинка або малюнок, розміщені в шкільному підручнику, знаходяться в неподільному зв'язку з вербальним текстом. Співвідношення між текстом та ілюстрацією є різними: ілюстрація може уточнювати, доповнювати, розвивати інформацію, яка подана у тексті. У такому поєднанні ілюстрація і текст, кожен своїми засобами, сприяють всебічному осмисленню предмета, який вивчається, та засвоєнню необхідної інформації, дозволяють зрозуміти зміст зображуваного, проаналізувати елементи по їх якості, просторовому розміщенню, встановити зв'язки, тобто здійснити ряд пізнавальних дій.

Якщо даний малюнок є картинкою-ілюстрацією або схемою, відповідно учень спочатку називає зображувані предмети або елементи схеми, потім описує їх якості, визначає виконувані дії та яку відповідь дати на запитання.

Робота із зображеннями дуже важлива для розвитку мовно-мислительної діяльності молодших школярів, особливо їх монологічної мови.

Розвиваючий ефект такої роботи з ілюстрацією залежить від трьох

основних умов (Г.С. Костюк, Г.О. Балл)

1) якісного рівня використовуваних зображень(їх дидактичної, змістовної та естетичної цінності);

2) особливості діяльності учнів, їх вміння аналізувати зображення;

3) методів керівництва даною діяльністю.

При використанні наочного зображення також слід дотримуватися певних вимог, щодо, самого зображення, які передбачають, зокрема:

- доступність змісту зображення та його форми,
- його художню значимість і достовірність,
- його композиційну організованість,
- навчально-виховне значення картини,
- її художня цінність,
- інтерес учнів до неї,
- можливість зв'язку роботи з картинкою та іншими видами учбової діяльності по вивченню певного предмету,
- естетичне оформлення.

При мовному опису наочної ситуації її образне уявлення і словесний текст, що формується, знаходяться в складних відношеннях. Як, вказує Н.І.Жинкін, у молодших школярів порядок сприймання картини і поєднання помічених елементів інший, ніж порядок запису цих елементів у тексті. Діти даного віку передають у тексті, як правило, не все, що помічають на картинці, при цьому часто пропускається саме те, що є очевидним із сприйнятої ситуації.

Навчальні ситуації, в якій учень одночасно аналізує дану ситуацію і будує повідомлення, специфічні в тому відношенні, що по суті, він розв'язує тут відразу два завдання: розумову і комунікативну. Формований текст відображає не тільки результат мислення, але й його хід, рух, оскільки являє собою ряд орієнтованих на слухача моделей проміжних і кінцевих продуктів розумового розвитку. Таке поєднання двох завдань приводить, по-перше, до того, що учень повинен обчислити в неприхованому виді і описати словами всі основні елементи змісту, виділені ним в ході аналізу (чого він міг би не робити, аналізуючи цю ситуацію про себе „для себе”). Ця вимушена вербалізація в загальному позитивно відображається на з'ясуванні предмета мислення тобто його розумінні.

По-друге, він повинен орієнтувати викладене на адекватне розуміння його змісту вчителем, що перетворює в предмет усвідомлення і самоконтролю процес побудови тексту. І, нарешті, учень зобов'язаний додержуватися комунікативних норм самого процесу мовознавства, не перевищувати допустимих меж перебудови висловлювання, часу зупинок і т. д. Все це ставить високі вимоги до тих зображень, які включаються в дидактичний матеріал в описаній тут функції – поглибленого розуміння пізнавального тексту. З однієї

сторони, вони повинні відкривати можливості для творчості і імпровізації, стимулювати активну думку школярів, розширювати поле для пошуку оригінальних вирішень. А з другої сторони, в дидактичному матеріалі не повинно бути нічого такого, що не зв'язано з попереднім, не веде в подальшому і не реалізує визначеної методичної мети.

Для того, щоб правильно оцінити методичний потенціал сюжетних зображень і вибрати адекватну методику їх використання на уроці, необхідно чітко представити, як відбувається їх сприйняття і розуміння учнями. Сприйняття картинки чи малюнка відрізняється від сприйняття реальних предметів і ситуацій. Відміна викликана вже тим, що малюнки і картинки двомірні, і глибина, об'єм вноситься в них при допомозі відповідних прийомів, забезпечуючи частково, передачу перспективи.

Крім того, розуміння зображення, в більшій мірі, ніж розуміння реальної ситуації, залежить не тільки від простого сприймання об'єктів і їх співвідношення, а, головним чином, від мислення, яке контролює і безперервно переробляє дані сприймання, а також від уяви.

Вербальний аналіз художнього зображення - це активний процес, в якому виділення об'єктивно заданих характеристик зображеної ситуації неминуче співвідноситься з цілим рядом привнесень і доповнень, без яких не можливі не тільки інтерпретації загального значення зображеного, але навіть розуміння елементарних відношень, закладених в картині її автором.

В багатьох випадках до розуміння сюжетного зображення приєднуються розгорнута одночасно з процесами сприймання, мислення і уяви і „переплетена” з ними мовна діяльність.

Учень, описуючи картину або малюнок в вербальній мові одночасно здійснює перцептивні, мисленні, імажинативні і комунікативні дії, причому дії ці визначеним способом впливають одне на одного. Так, одночасно з розгортанням створюваного тексту і під впливом цього розгортання поглиблюється аналіз ситуації, коректується представлення про його компоненти і про його зв'язки між ними. Уточнення значення окремих компонентів проходить при цьому зв'язку з поступовим уточненням всієї системи змістових відношень описаної ситуації. При описанні ситуацій з декількома діючими особами в процесі мовних значень і форм, уточнюється характер відношень між персонажами. Тоді весь хід вербального аналізу ситуації повстає як формування ряду змінюючи одне одного її моделей, з яких кожна наступна, являючись більш точнішою в плані словесного означення компонентів ситуації, забезпечує одночасно і більш поглиблений аналіз.

Словесне описування сюжетного зображення – активний процес, який включає не тільки перцептивні, але і розумові і імажинативні і комунікативні дії. Адекватне розуміння зображення подій вимагає не тільки виділення об'єктивно заданих характеристик зображення, але і

доповнень, привнесень, домислення відношень між його елементами – всього того, що є вже інтерпретацією зображеного.

Дані свідчать про те, що з віком учні все частіше описують дії, почуття і думки, а також детально зупиняються на обставинах, в яких проходять описувані події. Можна сказати, що зміни в описі ситуації при переході від 1 до 3 класу полягає, головним чином, в тому, що зменшується кількість випадків нагадування. Однак, що стосується зовнішньої характеристики і є об'єктивно заданими, і збільшується кількість випадків використання тих ознак, які характеризують швидше зміст зображуваного на картинці.

Прагнення до цілісного розуміння зображених подій або відношень сприяє актуалізації ознак, що відносяться до взаємного розташування персонажів обставинам їх дій, а також до їх передбачених намірів, думкам, переживанням і мовному спілкуванню, що сприятиме підвищенню рівня розуміння навчального тексту. Робота молодших школярів з сюжетним зображенням – складна діяльність, яка залежить як від об'єктивних характеристик останнього (його просторової і композиційної структури), так і від вікових особливостей пізнавальної діяльності.

Аналіз зображення здійснюється на основі поєднання перцептивних, розумових, мажінітивних і комунікативних дій, які певним чином впливають одна на одну.

Результат даного аналізу – розуміння змісту зображення і адекватна словесна передача цього змісту – не може бути одержаний виключно на основі зчитування об'єктивно заданих компонентів малюнка і їх просторових відношень: він вимагає доповнення ситуації привнесення таких властивостей об'єктів, їх зв'язків і відношень, які можуть бути встановлені говорячим тільки на основі свого досвіду і загального розуміння ситуації. Зокрема, це стосується введення в ситуацію „четвертого виміру” – часової перспективи, яка відкриває можливість причинно-наслідкової інтерпретації зображених подій.

Облік описаних нами особливостей процесу обстеження зображення молодшими школярами, відрізнєння атрибутивного і реляційного осмислення ознак, використання запропонованої типології виділених дітьми ознак, а також рівнів часової і причинно-наслідкової інтерпретації зображеної ситуації – все це може сприяти винесенню об'єктивного судження про рівень розв'язування учнями пізнавально-комунікативних завдань, з якими вони стикаються в процесі діяльності, що розглядається. Дані, які стосуються вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку при аналізі картинок, допоможуть визначенню обґрунтованих вимог до учнів різних класів та виявленню обдарованості у школярів.

При виборі малюнків і картин для самостійної роботи учнів і

складання переліку питань до них, необхідно враховувати вікові тенденції розвитку стратегії смислового аналізу зображень. Загальні вимоги до змістовних, композиційних і просторових характеристик останніх полягає в тому, щоб на кожному етапі навчання стимулювати прогресивні зміни вказаної стратегії, її перебудову в напрямку від просторової до смислової опори процесу вербальної інтерпретації зображення.

При цій умові навчальні завдання, що вимагають такої інтерпретації виступлять як ефективний засіб формування обдарованості учнів.

Важливість дидактично необхідної побудови образотворчого матеріалу з врахуванням викладених вище рекомендацій набуває особливого значення в умовах комп'ютеризації навчання. Тут істотно зростають вимоги до швидкості і адекватності аналізу зображень. Але з другої сторони, саме комп'ютер з його величезними можливостями варіювання просторової організації представленого на дисплеї матеріалу і послідовності його розгортання здатний полегшити виробленню необхідних умінь.

Тому у своїй роботі слід використовувати спостереження вчителя-предметника, батьків, кураторів-вихователів протягом усіх років навчання. Обдарована дитина сама собі допоможе, якщо вчитель підтримує її творчість. Тому і вчитель має бути творчим, щоб навчальний процес був цікавим, різнобічним, результативним. Процес творчості посилюється в умовах відсутності критики, оцінювання, елементу обов'язку, стресових ситуацій.

Література

1. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М., 1984 (Возрастные предпосылки способностей и творчества: 12 – 15, 43 – 47).
2. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М., 1971. с. 129 – 220
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука 1982 – 160 с.
4. Занков Л.В. О сочетании слова учителя и наглядных средств в обучении. // Вопросы психологии.- 1057.- № 6.- С.40 – 57.
5. Антонов А. В. Проблема наглядности в восприятии и понимании информации.- К.: Знание, 1976.- 21 с.

В статье рассматривается понимание сюжетного изображения как условие развития творческой одаренности младших школьников

Статтю подано до друку 20.03.2005.

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО ПІДХОДУ В ОСОБИСТІСНОМУ ЗРОСТАННІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Перебудова системи освіти, яка відбувається на сучасному етапі вимагає подолання деяких стереотипів у суспільній свідомості, які заважають педагогічному процесу і потребують нових, творчих підходів до проблеми розвитку і виховання особистості. Формування творчої особистості, її розвиток обумовлені соціальними впливами, характером суспільства, в якому вона живе, атмосферою сім'ї, потенціалом батьків, світом її розваг, інтересів, звичаїв та традицій. Сьогодні на перший план постає людина, творча особистість. Саме творча особистість може збагатити суспільство новими ідеями, новими технологіями. Батьки в силу своєї соціальної ролі виступають першими діагностами дитячих здібностей, її творчих імпульсів. Тому саме перед сім'єю і постало надзвичайно важливе завдання підвищити інтенсивність творчого розвитку особистості, тобто її індивідуальних здібностей, творчих задатків і даровань. Сучасна сім'я завжди є тим первинним середовищем, тим соціальним осередком, де відбувається не лише народження людини, але й становлення її як особистості, де вона одержує перші відомості про навколишній світ, де встановлює свої перші зв'язки з близькими, де навчається мові, спілкуванню з іншими дорослими, де формуються навички, вміння, погляди і ціннісні орієнтації, установки, потреби та здібності. Перед батьками постає питання, як же пробудити в дитині закладені природою величезні інтелектуальні та творчі резерви? Як ефективніше спрямувати їх у корисне русло? За визначенням В.О Сухомлинського розвинути творчі здібності-це значить відкрити в кожній дитині її найсильнішу сторону і добитися, щоб дитина досягла успіхів у тій справі, котра найбільше розкриває її природні задатки.

Загальновідомо, що творчість –це діяльність, в результаті якої створюється щось нове, оригінальне. Це нестандартне бачення у звичайному нових якостей, нових можливостей її функціонування або включення її як частини у нову систему, можливість продукувати значну кількість ідей. Відкривати, створювати щось нове можливо тільки за умови, коли у дитини за плечима є багаж попередньо накопичених знань. Рушійною силою творчості завжди є потреби матеріальні і духовні. Потреби формують активність людини –які і є основою для реалізації її в соціальній та інтелектуальній діяльності. При становленні творчої особистості важливою умовою подальшого повноцінного, всебічного розвитку особистості є ранній вияв творчого потенціалу дитини і вчасний її розвиток.

Людина, у якої є постійний і усвідомлений інтерес до творчості,

вміння реалізувати свої творчі можливості, більш успішно адаптується до плінних вимог життя, легше створює свій індивідуальний стиль діяльності, більш здатна до самовдосконалення, самовиховання у майбутньому. Творча індивідуальність дитини проявляється насамперед в особливій спрямованості її інтересів, в активному відношенні до людей, до світу. Вона реалізується в створенні суб'єктивно нового, при фантазуванні, уяві, усвідомленні причинних зв'язків і залежностей різних явищ. Творча індивідуальність проявляється на різних рівнях: від переносу старих знань, умінь, досвіду, в нову ситуацію, до схильності знайти новий варіант вирішення проблеми, створити новий продукт. Вона може проявлятися постійно або епізодично, буквально в усіх сферах життєдіяльності. Науковці зауважують, що схильність до творчості з роками може зникнути, що буде втраченою як для особистості, так і для суспільства.

Загалом, творчість у виховному процесі сприяє виробленню вмінь розв'язувати поставлені задачі; допомагає орієнтуватися в нових умовах і переборенні труднощів, стимулює розвиток інтересів до діяльності. Творчі можливості дітей реалізуються в грі, навчанні, спілкуванні, трудовій діяльності. Творчість – це норма дитячого розвитку. Вона може проявитись або так і залишитись у прихованому вигляді. Це цілком буде залежати від виховних дій батьків. В своєму дослідженні ми намагалися виявити особливості становлення творчої особистості в молодшому шкільному віці. В своєму припущенні ми представили ідею про те, що успішність розкриття і становлення творчого потенціалу особистості дитини у сім'ї можуть бути сімейні взаємини з особливим емоційним настроєм, проявом нестандартного підходу в різних життєвих ситуаціях. Це може стати суттєвим у розвитку дійсних творчих здібностей. Але не кожна родина має достатньо високий творчий потенціал і психологічно виважені методи виховання дітей.

Так дані наших досліджень показали, що існують різні типи сімей по відношенню до творчого потенціалу дітей, та форми їх активізації в руслі виховання. Нами було виділено три групи сімей: -перша група, яка пропонує і використовує творчий стиль виховання, друга –проміжна, яка час від часу, то дотримується творчого стилю, то пускає виховання на самоплив. Третя – користується арсеналом не кращих методів виховання, якими їх самих виховували батьки, і в усьому покладаються на школу.

Для кращої ілюстрації ми розглянемо дві крайні (протилежні) групи сімей першу і третю. Різниця між цими групами сімей виявляється у поглядах на виховання дитини; формах домашніх завдань та проведенні домашнього дозвілля, особливих умовах, у відповідному середовищі створеному спеціально для дитини; принципах та методах виховання, заохочення їх вправності; способах залучення та

стимулювання активності дитини (пізнавальної і творчої); наданні самостійності; схваленні ініціативності, рішучості, відповідальності і т. ін.; системі урахувань творчих досягнень та їх ілюстративного „рекламування” в умовах сім’ї та поза нею і т. д. За результатами нашого дослідження видно, що батьки першої групи, являючись свідками яскравого захоплення дитиною якоюсь справою намагалися стимулювати інтерес дитини, підтримували його, закріплювали його в наступних заняттях, спілкуванні, іграх. Вони не приховували своїх позитивних емоцій, радощів і намагалися бути партнерами або помічниками в усьому. Дорослі всіляко намагалися розширити сферу діяльності дитини, збагачуючи її новими вміннями спрямовуючи її на самостійний пошук, підтримуючи її нестандартні рішення. В запасі таких батьків були різні розвиваючі ігри, загадки, головоломки ігри на кмітливість та інші цікаві нестандартні способи та методи виховання. У інтер’єрі цих сімей був особливий дитячий куточок дитяча бібліотека. Іграшки, ігри, різні матеріали для конструкторських ігор та розваг, займали особливе місце. Вони жваво цікавились тим, що цікавить їх дитину. Такі батьки цінують різну науково – популярну літературу з різних галузей, намагаючись бути цікавими своїм дітям.

Третя група батьків переживала, турбувалася, вболівала за своїх дітей, але основну орієнтацію спрямовувала на задоволення потреб, які пов’язані з фізіологічним, фізичним здоров’ям дитини та його удосконаленням матеріальним добробутом у родині. Нажаль турбота про інтелектуальний потенціал, творче удосконалення особистості, відходило у них на другий план. Ці батьки більше на словах визнавали і підтримували цінність і важливість творчості. Частіше за все передаючи ці обов’язки школі та вчителям, бо їм нема коли („Вони (вчителі) за це гроші отримують”). Їх (батьківська) дійсна допомога в цьому відношенні дуже мала. В сім’ях такого типу, частіше за все, знецінена роль книги, немає потрібної уваги на широчінь дитячої уяви, дитячої самостійності. Вони без особливої поваги ставляться до творчої вправності своїх дітей і, як правило, відкрито не висловлюють задоволення від „поробок” зроблених дітьми, утримуються від похвали, не зберігають ці витвори як цінність, як реліквію. Такий підхід відбивається на творчій, пізнавальній активності дітей.

Батьки першої групи дуже серйозно відносяться до підбору цікавої літератури та необхідних матеріалів для її улюблених занять, уважно ставляться до потреб дитини, миряться з „робочим безладом”, якщо це пов’язано з творчим заняттям і робота ще не закінчена. Вони завжди раді підтримати допитливість, зацікавленість своєї дитини і порадіти результатам її улюбленої справи. Завдяки створеному батьками першої групи оточуючому середовищу, дитячим думам давали можливість розвиватися вільно, не силуючи їх, а лише допомагаючи їм

самовизначитись, сформуватися в самобутню особистість.

Батьки третьої групи відрізнялись підвищеною вимогою до порядку, обмеженням самостійності, зайвим занепокоєнням за інтер'єр, та меблі в квартирі, небажанням прийому гостей у дитини. Їх кредо – суворість контролю, мінімум схвалення, заборона на незалежні судження і рішення – це всі ті основні гальма, які затримують творчі думки, ініціативу і досягнення дитини. Мотивуючи тим, що хвалити рано – зазнаються.

Цікаво, що діти з першої групи сімей більш успішно приходять до творчих досягнень в колективних іграх, сумісній діяльності і у вирішенні індивідуальних завдань. Ці діти щедріші, терплячіші, уважніші, посидючіші, акуратніші, дисциплінованіші, відповідальніші, цілеспрямованіші, готові завжди прийти на допомогу іншим дітям. В такій атмосфері діти з легкістю набувають звичку планувати, організовувати та контролювати свою діяльність. Діти з цих сімей відрізняються допитливістю, чіпкістю пам'яті, вміють довго грати з уявними предметами, друзями, розповідати фантастичні історії.

Важливою умовою розвитку творчої особистості є прищеплення дитині любові до праці. І кожна сім'я робить це по-своєму. В домашньому інтер'єрі завжди існує доступність речей, які можуть бути використані, як благо, допомога своїм близьким (пилосос, молоток, ніж і т. ін.). Безпосередня робота з побутовими приборами та технікою можуть закласти у дітей інтерес до будь-якої діяльності, до творчості.

Матеріали наших спостережень ілюструють терплячу і кропітку роботу більшості батьків в залученні дітей до виконання трудових доручень по дому. Це не тільки виконання конкретних трудових завдань, але й показ, контроль, своєчасна оцінка та роз'яснення корисності результату зробленого дітьми.

Дослідження свідчить про те, що батьки першої групи надають дітям широке поле трудової діяльності в своєму домі. Вони надають велике значення формуванню вправності, відповідальності та об'єктивності, відзначаються спроби дитини зробити по-своєму, удосконалити по-новому, сконструювати заново. У таких батьків в запасі багато терпіння, вони завжди з радістю відзначають успіхи своєї дитини. Схвалена, відзначена робота, як правило, виконується з найбільшим інтересом і успіхом.

Третя група батьків проявляє мінімум активності в залученні дитини до праці, а скоріше за все женуть, так як після такої допомоги у батьків виникає ще більше роботи, проблем з приводу прибирання. Дітей спантеличує батьківський, авторитарний, повчальний тон, прояв недовіри до дитини. Часто ці батьки роблять за дитину те, що вона може зробити сама. Вони намагаються думати і вирішувати за дитину деякі питання, позбавляючи можливості самостійно щось зробити. Дорослі,

навіть того не помічаючи, гальмують формування необхідних звичок своєю неактивністю. Кидаючи дітей на самоті, творчі здібності можуть згаснути. Частіше за все вони користуються способом розхвалювання, не заслужована похвала привчає до недбалості виконання роботи. Такими дітьми найчастіше за все керує страх, розрахунок, а не інтерес.

Найважливішою формою домашнього дозвілля вважається гра, яка є одним із найбільш природних видів діяльності, сприяючи саморозвитку, розвитку інтелекту, самостійності, витривалості і т. ін. В ігровій діяльності дитина навчається бачити не лише стандартні способи використання тих чи інших предметів. Вона дозволяє одержати нову інформацію, тренує і розвиває її мислення, допомагає розвитку її творчих витоків, її таланту. В грі завжди знаходиться місце для успіху, для радості не тільки за себе, але і за інших. Вміло організована в колі сім'ї гра стає „плацдармом” буйної дитячої фантазії, палкої уяви. Гру можна представити як ігровий тренінг творчості, через який проходить кожна дитина

Батьки першої групи намагаються оточити дитину дійсним світом іграшки, які стають матеріалом для активного вивчення, маніпулювання, реконструювання конструювання та винахідництва. Сумісна участь, переживання, радість у грі дають можливість скоріше знайти спільну мову з дітьми, разом з ними вчити їх мову – мову фантазії. Мудрі батьки першої групи усвідомлюють, що гра для дитини – це навчання, це пізнання творчості. В арсеналі їх виховної системи є різні види ігор, майже на всі випадки життя. Тут дають можливість дитині вигадувати ігри за особистими правилами, використовувати при цьому те, що цікаво для самої дитини, бо у дитини часто виникає безліч оригінальних думок в процесі гри і це набагато цікавіше, ніж точне виконання правил, за якими йде гра.

У батьків третьої групи постійно граюча дитина викликає тривогу, їм здається, що гра заважає дитині розвиватися, здобувати знання (молодший шкільний вік). Вони недооцінюють ролі гри в навчанні взагалі, а конкретно конструювання творчого мислення дитини, де б працювала її фантазія. В таких сім'ях буває і інтер'єр багатий і коштовних іграшок багато, але все це лежить “мертвим грузом,” не викликаючи у дитини інтересу, цікавості. Дорослі зайняті своїми проблемами, підказати, похвалити, зацікавити, підтримати дитину, в них не вистачає часу. Але ж іскри творчості, допитливості живуть в кожній дитині. І саме від батьків залежить, щоб вона не згасла, бо вона важлива умова пізнання світу і необхідна їй для її інтелектуального розвитку. Допитливість породжує інтерес, який, в свою чергу, при вірній спрямованості дорослого виховує волю. Дуже важливим вважається емоційний контакт батьків і дитини. Дефіцит позитивних контактів з дорослими в дошкільному і молодшому

шкільному віці, може привести до сповільнення розвитку розумового і психічного. Аналіз наших досліджень свідчить про те, що в сім'ях першої групи культивуються сімейні читання вголос, постановка улюблених казок разом з дітьми, вигадкування нових казок і віршів, обговорюється прочитане. Через змістовні книги діти досягають „науку” висловлювання своєї думки, вагомої її аргументації, співчуття героям, вміння аналізувати факти, будь – які події, ситуації. При аналізі прочитаного у таких батьків завжди, три головних, питання: „Хто (що) тобі дуже сподобався? (Хто тобі не сподобався?). „Чому сподобалося або, чому не сподобалося? Як би ти діяв, повісив в такій ситуації? Саме ці батьки намагаються не нав'язувати своїх думок і рішень, не дуже поспішають попередити і виправити помилки або одразу ж вказати на них. Вони заохочують творчість в будь – яких проявах.

За спостереженням у третьої групи в інтер'єрі може бути багато найкращих книг, але вони не призначені для сумісного з дітьми читання. Там діє правило: „Роби, що хочеш, тільки не чіпай мене, не заважай, не сміти”. Батьки вічно зайняті, мало спілкування, читання книги з їхнього боку велика послуга. Тут дитина позбавлена емоційного м'якого доброзичливого тону. Їй часто докоряють тим, що вона сама ніколи не сяде за книгу і домашнє завдання. „Все робить з – під палки”. В таких сім'ях існує атмосфера захвалювання, непомірна демонстрація її успіхів, яка для дитини може бути травмуючою. Стимулювання творчого потенціалу в родинах першого типу, зобов'язувало до розвороту дитини на історію сімейного клану, на конкретних людей в родоводі, на ступінь їх майстерності, на характер визнання їх в суспільстві; доречна ілюстрація в сімейному колі творчих виробів дітей та дорослих, постійні вправи, змагання з іншими, де дитина переживає успіх та невдачу.

Дорослі третьої групи, які самі виросли в родинах, де стороннім було натхнення творчості, намагаються своїм дітям прищепити тверезе, доросле, стандартне мислення, практицизм, реальний сучасний розрахунок. Самі того не відаючи, вони виснажують творчу і духовну сторону життя дитини. Спираючись на дані експериментального дослідження можемо окреслити деякі загальні поради для батьків, що до розвитку творчих досягнень у дітей молодшого шкільного віку. Головними з них ми можемо назвати:

- забезпечення дитини необхідними матеріалами для розвитку її творчих здібностей;
- обладнання ігрового і робочого куточків, де дитина могла б займатись улюбленою справою;
- стимулювання заохочення і рекламування творчих робіт і в сім'ї і поза нею;
- створення відповідного творчого середовища, творчого підходу

у вирішенні будь-якої проблеми;

- надання дитині більшої самостійності;
- вчасне схвалення, відзначення роботи, правильне оцінювання продуктів творчості дитини;
- вміння цінувати творчі роботи інших дорослих і дітей, і т.д.

Підсумовуючи дані нашого дослідження, констатуємо, що, творча особистість відрізняється від звичайної особистості своїми підвищеними вимогами до себе і в той же час почуттям незадоволеності від виконаного завдання; у високій зацікавленості, відданості якійсь одній діяльності; у неординарних питаннях та поведінці; у нестандартному підході до вирішення проблем; у незвичайності суджень; в усвідомленому інтересі до творчості; у вмінні реалізувати свої творчі можливості; в успішному адаптуванні до постійно мінливих умов праці і вимогам життя; у легкому створенні свого індивідуального стилю діяльності; у здатності до самовдосконалення, самовиховання.

Творчість для дитини – це відкриття нового світу для себе, його розуміння про цей світ. Кожна дитина повинна сама винайти „колесо” і через свої інтереси, можливості, творчість, винахідливість пізнати цей складний світ. Чим раніше дитина пізнає радість творчості, навіть в мінімальній мірі, вона стане іншою. Заздалегідь створене для дитини середовище і система взаємин, які б стимулювали б найрізноманітнішу творчу діяльність дитини, поступово розвинуть в неї саме те, що у конкретний момент може найефективніше розвинутися. Максимальне напруження і велика свобода у виборі діяльності, у чергуванні справ, у тривалості занять однією якоюсь справою, у виборі способів праці, бажання дитини, її емоційне піднесення - надійна гарантія того, що навіть велике напруження інтелекту піде дитині на користь і сприятиме її творчості. Світ, такий звичайний дорослому має багато таємниць. І не завжди діти можуть помітити, що відбувається навколо. І саме батьки ж можуть допомогти в цьому викликати інтерес, здивування дитини, якщо самі зможуть зацікавитися звичайними явищами. Наш час вимагає збудити до життя величезні творчі сили, які закладені природою в людині, мобілізувати увесь її творчий потенціал.

Література

1. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.,1996. –416 с.
2. Кульчицкая Е.И.,Литвинова Н.И.,Черная Л.Г. Диагностика творческих способностей детей. К.: 1996 г.
3. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. Общество “Знание” Украины –Киев. 1995. –52с.
4. Одаренные дети /Под общей ред. Г. В. Бурменской В.М.Слущкого Пер.с англ. –М.:Прогресс. 1991.-384с

В статтє піднімаєтєся проблема творческого подходу к

личностному росту в младшем школьном возрасте. На основе результатов проведенного исследования делаются выводы о том, что по параметру отношения к развитию творчества можно выделить 3 группы семей.

Статтю подано до друку 27.03.2005.

©2005

О.М. Чорна (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФАНТАЗІЇ ДІТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДІ ВІД ІГРОВОЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема розвитку творчої особистості сьогодні є досить актуальною. В умовах розбудови демократичної держави особливого значення набуває людський фактор – формування людини-творця, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно, нестандартно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нетрадиційні рішення.

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується на необхідності створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України.

Проте психологи і педагоги констатують, що сучасна система навчання не приділяє належної уваги розвитку творчої особистості учнів. Так, зокрема, педагог-новатор Б.П.Нікітін зауважує, що сучасне навчання розвиває у дітей лише виконавські здібності, які, за його словами, дають можливість людині у будь-якій звичній діяльності діяти за раз і назавжди встановленим правилом або шаблоном, інколи навіть машинально, тоді як складніші і значно важливіші творчі здібності залишено напризволяще, а тому зазвичай у більшості дітей вони залишаються на низькому рівні [10, 3].

Слушною, на наш погляд, є думка відомого педагога і психолога Г.Ващенка, який вважав, що школа, з одного боку, повинна дати учням певну суму наукових знань, виробити у них науковий світогляд, а з другого — “виховати у них творчі здібності”, без яких людина “не зможе рухати культуру вперед”, їй потрібні “логічне мислення і творча фантазія” [1, 61].

Як відомо, основною характеристикою творчої особистості є творча уява (фантазія). Видатний психолог Л.С.Виготський закликав, щоб навчання і виховання були насамперед спрямовані на розвиток у підростаючого покоління творчої уяви, яка, за його словами, є

психологічним ядром творчої особистості. “Створення творчої особистості, – писав він, – спрямованої у майбутнє, готується творчою уявою, втіленою у сьогодні” [4, 78].

Завдяки фантазії людина постійно створює щось нове, доповнюючи і змінюючи таким чином навколишній світ. Проте, як зазначає С.Л. Рубінштейн, діяльність особистості, спрямована на творення об’єктивної дійсності, у вищому своєму прояві є творчою самодіяльністю, тобто одночасно спрямована на творення суб’єктивної дійсності, в якості якої виступає сама особистість. За його словами, “бачити у діяннях тільки прояви суб’єкта, заперечувати зворотній їх вплив на нього – означає порушувати єдність особистості... Суб’єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і розкривається; він у них створюється і визначається... У творчості створюється і сам творець...” [15, 106].

Таким чином, у процесі творчої діяльності відбувається певний перехід від суб’єктивної дійсності, тобто від самої особистості, до об’єктивної дійсності – навколишнього світу, і навпаки. “Цей перехід, – як стверджує В.В. Рибалка, – відбувається у формі опредмечування і розпредмечування. В ході опредмечування здійснюється активне перетворення оточуючої об’єктивної дійсності, створення предметного світу, фактично – його психологізація. При розпредмечуванні психологізованого об’єктивного світу відбувається протилежний процес – зміна самого суб’єкта, особистості, за рахунок “вбирання”, “всмоктування” людиною в себе все більш широкого об’єму предметного світу” [14, 61]. Отже, завдяки фантазії здійснюється творення як навколишнього світу, так і самої особистості.

Для того, щоб кожна дитина стала творчою особистістю необхідно у першу чергу розвивати її фантазію. Психологи вважають, що сензитивним періодом для розвитку даної психічної функції є дошкільний, а також молодший шкільний вік (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Г.С.Костюк, Д.Б.Ельконін та інші). Тому батьки, вихователі дитячих садків, учителі ні в якому разі не повинні упустити сприятливий для її розвитку час. Задля того, щоб успішно розвивати у дітей фантазію, їм необхідно знати про особливості розвитку цієї психічної функції у вказані вікові періоди.

Мета нашого дослідження – виявити на основі теоретичного аналізу існуючих у психології і педагогіці досліджень особливості розвитку фантазії дітей при переході від ігрової до навчальної діяльності.

Вагомий внесок у розробку зазначеної проблеми зробили такі вітчизняні і зарубіжні психологи як Л.К.Балацька, Л.С.Виготський, О.М.Дьяченко, В.В.Давидов, І.Д.Івіч, О.М.Леонтьєв, В.С.Мухіна, З.М.Новлянська, А.В.Петровський, Ж.Піаже, В.А.Роменець, А.Г.Рузька

та інші.

На сучасному етапі вивченню окресленої проблеми приділяють увагу такі психологи, як В.Т.Кудрявцев, Н.М.Палагіна, Є.Є.Сапогова, Л.Ю.Субботіна, Л.І.Шрагіна та інші.

Л.С.Виготським був сформульований основоположний методологічний принцип дослідження онтогенезу, згідно якого “кожна психічна функція з’являється... спочатку... як форма співробітництва або взаємодії..., а потім вторинно як спосіб індивідуальної поведінки дитини... Прослідкувати перехід колективних форм співробітництва в індивідуальні форми поведінки дитини – означає зрозуміти принцип побудови вищих психічних функцій” [5, 197]. Такий підхід дозволяє шукати витоки уяви у формах спілкування дитини із дорослими. Проте сам автор підкреслює, що уява виникає у грі, “виникає із самої суті гри”. “Уже у самому ранньому дитинстві, – писав він, – ми знаходимо у дітей творчі процеси, які найкраще виражені в іграх дітей” [4, 7]. Л.С.Виготський підкреслює символічний характер свідомості, представлення реальної дійсності через певні символи, з яких головну роль відіграє мовлення. За його словами, вищі психічні функції набувають своїх специфічних рис тільки на рівні мовлення – це “друге народження” функції. Таким чином, теорія Л.С.Виготського щодо розвитку вищих психічних функцій доводить, що вони спочатку виникають на поведінковому рівні – як форма практичної взаємодії дитини і дорослого, а потім на основі мовлення ніби заново народжуються у вигляді складної внутрішньої діяльності.

Згідно теорії Ж.Піаже, для дітей віком від двох до семи років характерний доопераційний період когнітивного розвитку. У цьому періоді на передній план виступають використання символів, символічна гра і мова, що дозволяють дитині виходити за межі наявної ситуації. Таким чином, для дітей, що стосується пізнавальної діяльності, характерною є символічна репрезентація, тобто використання символів, так званих предметів-замінників, символічних дій або слів для представлення різноманітних ситуацій. Ж. Піаже стверджує, що уява виступає як форма імітування подій з метою пристосування вона не має у своїх витоках мовленнєвих сигналів і спостерігається спочатку як вістрочена імітація, на основі якої пізніше виникає образ як внутрішня імітація. Характерним для психолога є визнання того, що мовлення і уява формуються у взаємозв’язку, а не в послідовній залежності, як про це говорив Л.С.Виготський [7, 364-367].

Слідуючи теорії Л.С.Виготського щодо розвитку вищих психічних функцій, І.Д.Івіч вважає, що символічна функція формується у спілкуванні. У діаді “дитина-дорослий” символи вводить дорослий і переводить дію на мову символічних засобів. На думку психолога, час формування символічної функції припадає на другий рік життя дитини,

особливо 1р.3міс.-1р.8міс., коли діяльність дитини з дорослим дуже різноманітна. І.Д.Івіч описує перші прояви символічної функції, у характеристиці яких легко простежуються елементи уяви: відстрочена імітація – наслідування того, чого зараз немає, а на цій основі виникає образ як внутрішня імітація, “як активна копія”, а не слід сприйнятої активності “Як нібито” (наприклад, дитина робить вигляд, що спить); графічні зображення (малюнки дитини); сновидіння. На основі активності “Як нібито”, як стверджує психолог, формується гра, дитячий обман і, безумовно, фантазія [19].

Н.М.Палагіна зазначає, що саме дорослий відкриває для дитини світ фантазії у вигляді умовних дій, уявних ситуацій, змальованих словами образів. Вона виділяє основний елемент становлення уяви, так звану “генетичну клітину” цієї психічної функції. За її словами, “цей елемент повинен виражати активність дитини, прагнення діяти в оточуючому світі, містити у собі можливість соціального наслідування психічного досвіду і забезпечувати створення уявного образу і ситуації. Таким елементом є умовна дія, дія “як нібито” [12, 64-65]. На думку Н.М.Палагіної, другий рік життя дитини є сензитивним періодом і домовленнєвим етапом розвитку уяви. Вона виступає проти думки, згідно якої вважається, що уява виникає саме у дошкільному віці, і не до гри, а у самому процесі її розвитку, наполягаючи, що виникнення цієї психічної функції спостерігається значно раніше на домовленнєвому етапі розвитку дитини у взаємодії з дорослим [12].

Проте, традиційним і загальноприйнятим є твердження, що уява як вища психічна функція формується саме у грі і пов'язана у своїх витоків із символічною або, як ще її називають, знаковою функцією свідомості, розвиток якої припадає на кінець раннього дитинства.

Д.Б. Ельконін, досліджуючи соціальну природу гри і уяви, показав, що їхнім джерелом є протиріччя між потребою дитини жити життям дорослих і неможливістю задовольнити цю потребу. Ним розглядаються такі елементи уяви у грі, як перенесення дії з одного предмета на інший, заміщення, уявна ситуація. Д.Б.Ельконін виступає проти розуміння, згідно якого гра розглядається як прояв уже розвинутої уяви і стверджує, що насправді “гра і є тією діяльністю, в якій уява вперше тільки й виникає” [18, 7].

Цієї ж думки дотримується О.М.Леонтьєв, який зазначає, що “не уява визначає ігрову дію, а навпаки, умови ігрової дії роблять необхідною і породжують уяву” [8, 491]. Він пояснює, що виникнення уявної ігрової ситуації відбувається у результаті того, що в грі предмети, а отже, і операції з цими предметами включені в дії, які зазвичай здійснюються в інших предметних умовах і стосовно інших предметів [8, 492]. О.М.Леонтьєв вказує на те, що в дошкільній грі операції і дії дитини завжди реальні і соціальні, завдяки їм дитина

пізнає навколишню дійсність. “А тому гра зовсім не виникає з вільної аутистичної фантазії, що довільно створює уявний світ дитини, а сама дитяча фантазія породжується грою, виникає на шляху проникнення дитини у реальний світ” [8, 494].

Згідно досліджень багатьох вчених, зокрема, Л.С.Виготського, В.В.Давидова, О.В.Запорожця, О.М.Леонтьєва, В.Ф.Моргуня, Д.Б.Ельконіна та інших, гра є провідною діяльністю дитини дошкільного віку. Сутність гри як особливої форми життя дитини у суспільстві полягає в тому, що у ній дитина відображає різні сторони життя дорослих, стосунки між ними, особливості їхньої діяльності, набуває і уточнює свої знання про навколишній світ. Оскільки гра спрямована на дієве пізнання світу, то і уява дошкільника переважно виступає у своїй пізнавальній функції.

З.М.Новлянська стверджує, що пізнавальна функція уяви у грі двояка: з одного боку, вона дозволяє знаходити подібне між віддаленими предметами (спочатку ігрові дії мають розгорнутий характер і потребують матеріального оперття на предмети або їхні замітники, а тому здійснюючи кожний раз заміщення одного предмета іншим, дитина відкриває для себе подібність віддалених предметів за узагальненими ознаками), а з другого боку – будувати ігрову ситуацію, у якій тільки й можливе освоєння визначених, реальних дій [11, 24].

Проте протягом дошкільного віку відбувається перетворення уяви дитини з діяльності, що потребує зовнішньої опори, у самостійну внутрішню діяльність, де необхідність у зовнішній опорі зникає [3, 360]. За словами В.С.Мухіної, відбувається інтеріоризація – перехід до ігрової дії з предметом, якого насправді немає, до ігрового перетворення предмета, надання йому нового значення, смислу і здійснення уявних дій з ним подумки, без реальної дії. На її думку, “це і є виникнення уяви як особливого психічного процесу” [9, 209]. Так, тільки споглядаючи іграшки, а то й без них, старші дошкільники можуть розігрувати досить складні сюжети в образному плані. Це стає можливим завдяки розвитку у них мовлення. Саме у зв’язку із розвитком мовлення ігрові дії, що виконує дитина, значно скорочуються так би мовити, “згортаються” і вже менше потребують матеріального оперття. Як зазначає Н.М.Палагіна, “слово дозволяє створювати відокремлений світ фантазії, відділений від дії та особистої участі дитини, яка фантазує, світ зі своїми законами та обставинами, з якими не можна не рахуватися” [12, 66]. П.П.Блонський, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, А.В.Петровський та інші зазначають, що розвиток уяви дитини знаходиться у безпосередньому зв’язку із розвитком мовлення. У процесі спілкування з дорослими людьми мова дає змогу дитині уявити те, чого вона ніколи не бачила, про що ніколи не чула. Крім цього, постановка дитиною мети, створення задуми витвору, а також керівництво цією побудовою

здійснюється також за допомогою мови. На думку цих вчених, затримка дітей у мовленнєвому розвитку позначається також на розвитку їхньої уяви, зумовлює помітне зниження її продуктивності

Згодом поряд із процесом інтеріоризації спостерігається процес екстеріоризації, коли образ, створений фантазією дитини, отримує матеріалізовану форму існування, тобто знаходить своє втілення у зовнішньому продукті.

Уява розвивається за звичайними законами розвитку вищих психічних функцій – від репродуктивної (відтворюючої) до продуктивної (творчої), від мимовільної до довільної [13, 324].

Таким чином, у дітей дошкільного віку спочатку з'являється і розвивається відтворююча, а згодом творча уява, фантазія [2, 110]. Завдяки відтворюючій уяві дитина-дошкільник, слухаючи оповідання, казки, уявляє їхніх персонажів, подумки співіснує з ними, переживає разом з ними певні емоції. Відтворююча уява є важливим засобом засвоєння дітьми суспільного досвіду, оскільки завдяки їй дитина може створювати певні образи під час повсякденного спілкування з дорослими. Потрібно зазначити, що яскраві образи, які виникають у дітей під час слухання оповідань, казок, під час спілкування з дорослими, тривалий час зберігаються у дитячій пам'яті, а потім знаходять своє втілення в іграх, стають одним із джерел їх сюжетно-рольового змісту.

Особлива роль у засвоєнні дітьми суспільного досвіду належить творчій уяві, фантазії, за допомогою якої дитина намагається пояснити, пізнати, освоїти навколишній світ. Як зазначають психологи, фантазія є правильним засобом, що компенсує і долає недосконалість мислення і обмеженість життєвого досвіду дитини. Завдяки їй дитина знаходить пояснення усьому тому невідомому, незрозумілому, з чим вона зустрічається у житті. Адже, як стверджує А.В.Петровський, “уява працює на тому етапі пізнання, коли невизначеність ситуації досить велика” [3, 350]. Спостереження показують, що дитина завжди намагається подолати “невизначеність” оточуючого світу. На усі свої запитання вона відразу ж прагне отримати відповіді, жодне з них не залишає відкритим і, якщо немає негайної “дорослої” відповіді, вигадує свою. Спираючись на думку одного із представників інформаційної теорії емоцій П.В.Сімонова, згідно якої “емоція виникає за недостатності знань, необхідних для досягнення цілі, і компенсує цю недостатність, забезпечуючи тим самим продовження пошуку нової інформації” [13, 351-352], ми вважаємо, що прагнення дитини знайти відповіді на усі свої запитання спричинене необхідністю запобігти виникненню негативних емоцій. Адже відомо, що у людини із недостатніми знаннями у ситуації невизначеності зазвичай виникають негативні емоції (сумніви, тривога, страх). А тому, саме завдяки фантазії

дитина може пояснити цей повний для неї таємницями навколишній світ, попереджувачим самим виникнення негативного емоційного стану.

Одною з основних характеристик фантазії психологи вважають її спрямованість на створення чогось нового. І дійсно, в дітей у результаті фантазування постійно виникає щось таке, з чим вони не зустрічались у житті. Проте образи, створені фантазією дітей, спочатку ситуативні і суб'єктивні, у більшій мірі цінні лише для самого творця, і, якщо реалізуються у зовнішньому продукті, то зазвичай недосконалі, неуміло. Фантазуючи, дитина ще не орієнтується на результат, її приваблює сам процес, а тому вона рідко доводить задумане до завершення. Крім того, образи фантазії дітей ще дуже нестійкі і надзвичайно рухливі. Усе це пов'язано з тим, що уява дитини мимовільна.

Прояви фантазії дошкільників найкраще відображені у їхніх іграх (створення уявної ситуації, символічний характер ігрових дій та їх результатів, використання предметів-замінників, виконання різноманітних ролей, побудовавласного сюжету). Згодом, окрім ігрової діяльності, фантазія дітей дошкільного віку проявляється в елементарній словесній (складання віршків, драматичних, вигадування продовження почутих казок, а також створення власних казок, пригодницьких оповідань) і художній (малювання, ліплення, конструювання, аплікація) творчості. Це стає можливим завдяки розвитку довільності уяви дітей.

Уже для старших дошкільників характерною є довільність уяви [2, 110]. Це безпосередньо пов'язано із здатністю дітей створювати і втілювати свої задуми у різних видах діяльності (у грі, словесній та художній творчості). Завдяки довільній фантазії дитина планує свою діяльність, створює задум і орієнтує себе на результат. Саме ця особливість розвитку уяви дошкільників відіграє важливу роль у становленні їхньої творчої діяльності, оскільки завдяки їй у них з'являється можливість створювати свої перші закінчені витвори. Так, за словами О.М.Дьяченко, “найголовніше, що забезпечує творчий характер фантазії дитини, – це уміння скласти свій оригінальний задум витвору, задум, оснований на власних уявленнях, що тільки відштовхується від реальності і уміння послідовно розгорнути, деталізувати цей задум, цілеспрямовано надати йому закінченого вигляду” [6, 47].

Психологи зазвичай виділяють дві основні функції уяви – пізнавальну і афективну або регулятивну, що співіснують у розвитку дитини протягом усього дошкільного віку і проявляються в однаковій мірі [6; 9; 11].

Проте З.М. Новлянська зауважує, що уява у функції саморегуляції, або, як її називає О.М.Дьяченко, афективна уява, починає у дітей 7-8

років переважати над пізнавальною функцією. Діти цього віку схильні вигадувати дивні пригоди, учасниками яких вони нібито були або є зараз, і особливо неіснуючих друзів, які відрізняються чимось незвичним, надзвичайним. Крім того, якими б не були яскраві індивідуальні особливості цих нібито існуючих друзів, усіх їх об'єднує головне: у розповідях дитини, вони завжди її вірні помічники і захисники. З.М. Новлянська вважає, що однією з причин, що спонукають уяву дитини до такої своєрідної роботи, є гостре переживання дитиною неблагополуччя, прагнення позбутися його і набути певної рівноваги. Другою причиною, на її думку, є іноді неусвідомлюване бажання дитини зацікавити собою оточуючих, привернути до себе увагу. Третьою, і найголовнішою, причиною появи таких дивних фантазій у дітей молодшого шкільного віку є криза гри, що у дошкільному віці була провідною діяльністю. Тепер дитина стала школярем, а її провідною діяльністю – учіння [11, 26-27].

Необхідно зазначити, що оволодіння дитиною новою діяльністю здійснюється поступово, не відмовляючись відразу від гри, яка продовжує займати у її житті важливе місце. Як стверджує О.М.Леонт'єв, у молодшому шкільному віці відбувається розпад ігрової діяльності у її дошкільних формах. Виникають так звані перехідні форми гри – дидактична гра, гра-драматизація, гра-фантазування. Вони втрачають певною мірою властиву дошкільній грі мотивацію: їх мотив уже більше спрямований на результат, а не на процес. За твердженням О.М.Леонт'єва, дидактичні ігри є не що інше, як ряд підготовчих операцій, включених в ігрове завдання. Це ігри, що сприяють розвитку пізнавальних операцій необхідних у майбутньому для успішної навчальної діяльності дитини. Гра-драматизація, у свою чергу, є однією із можливих форм переходу до продуктивної, а саме до естетичної діяльності з характерним для неї мотивом впливу на інших людей. Щодо гри-фантазування, то це така форма гри, у якій немає дій, правил, завдань. “Створений у ній образ фантазії є самоцінним для дитини, оскільки викликає у неї хвилюючі емоції, саме заради цих переживань він і створюється. Мотив гри змістився на її результат, гра вмерла, народилась мрія” [8, 506-508].

Під впливом навчання у початковій школі у дітей особливо прогресує відтворююча уява, що відповідає за створення образів у відповідності з описом, схемою, графічним зображенням. Так, засвоєння молодшими школярами змісту прочитаних оповідань, розв'язування математичних задач, розуміння природних явищ, історичних подій потребує створення певних образів, що стає можливим саме завдяки відтворюючій уяві.

Крім цього, сучасна традиційна система шкільного навчання майже не містить у собі (або містить недостатньою мірою) спеціальні методи,

спрямовані на послідовний і систематичний розвиток в учнів творчої уяви, фантазії. В цих умовах остання розвивається в основному стихійно, час від часу, і в результаті, як правило, не досягає високого рівня. Не дивно, що на звичайному уроці, серед багатьох запитань, що задає вчитель учням, зустрічаються різні (пригадати, показати, розповісти, пояснити, описати, довести і т.д.), але дуже рідко звучать такі запитання, що містять вимогу щось уявити, вигадати (у розумінні створити, а не відтворити), передбачити. Як слушно зауважив В.О.Сухомилинський найшкідливіше у зневажанні розвитком дитячої фантазії — формалізм у засвоєнні знань, зниження в учнів інтересу до навчання. “Вкладаючи в голову дітям готові істини, узагальнення, умовиводи, вчитель іноді не дає їм можливості навіть наблизитись до джерела думки і живого слова, зв’язує крила мрії, фантазії, творчості. З живої, активної, діяльної істоти дитина перетворюється ніби в запам’ятовуючий пристрій... Ні так не повинно бути” [17, 86].

На жаль, не у всіх учителів вистачає досвіду, терпіння, а можливо, власної творчої уяви, щоб урахувати особливості дитячої фантазії і широко застосовувати її у навчально-виховному процесі. Деякі вчителі у проявах фантазії не знаходять ніякої користі, помилково вважаючи, що прагнення дитини до фантазування віддаляє її від реальності. Вони схильні приписувати їй шкідливі впливи, а тому уникають її вивчення, перевірки та практичного використання.

Отже, залежність уяви дитини від зміни провідної діяльності призводить до переважного розвитку у молодшому шкільному віці відтворюючої уяви, а те, що творча уява, вже достатньо розвинена грою, не знаходить належного місця в сучасному процесі навчання, на наш погляд, є серйозною психолого-педагогічною проблемою. Хоча, звичайно, не можна недооцінювати роль відтворюючої уяви у розумовому розвитку учнів, орієнтуючись виключно на творчу уяву. Оскільки, вдосконалюючи відтворюючу уяву, можна тим самим створити необхідні передумови для розвитку творчої уяви – відпрацьовується механізм актуалізації уявлень і їх синтезу в нові образи.

Існує думка, якщо не розвивати відтворюючу уяву у молодших школярів, то це неминуче приведе до гальмування художнього сприймання не тільки у цьому віці, а й на наступних етапах розвитку особистості [2, 142].

Характерною особливістю уяви дітей молодшого шкільного віку є перехід до більш правильного і повного відображення дійсності, від простого довільного комбінування до комбінування логічно обґрунтованого. Крім цього, зростає вимогливість дитини до витворів своєї уяви. Якщо дошкільник задовольняється для зображення літака двома перехрещеними лініями, то першокласник намагається, щоб

зображений ним літак був “таким, як справжній”. Така вимогливість дитини до витворів своєї уяви пов’язана зі збагаченням її життєвого досвіду, накопиченням знань про навколишній світ, а також із розвитком критичності мислення. Ця критичність, коригування образів фантазії молодшого школяра об’єктивною реальністю збільшується з кожним роком, від класу до класу. Хоча діти молодшого шкільного віку ще схильні до фантазування, що знаходиться у розладі з дійсністю. Проте воно не є простим продовженням фантазування дошкільника, який сам вірить у свою фантазію, як у реальність. Молодші школярі уже починають розуміти “умовність” свого фантазування, його невідповідність дійсності. У їхній свідомості мирно співіснують конкретні знання і фантастичні образи, що створюються на їх основі. З віком роль фантазії, відірваної від дійсності, послаблюється, а реалізм дитячої уяви, що передбачає створення образів, які не суперечать дійсності, але не обов’язково є прямим відтворенням усього сприйнятого у житті – посилюється [16, 159-163].

Дослідження О.В.Скрипченка свідчать, що у молодших школярів зростає швидкість утворення образів фантазії. Так, якщо активізувати уяву дітей, пропонуючи їм сприймати чорнильні плями, то виявиться, що у першокласників середня швидкість утворення образів фантазії коливається в межах від 30 до 35 с, в учнів других класів — від 16 до 27 с, у третьокласників — від 11 до 20 с. Крім цього, чим менші за віком діти початкових класів, тим більше у них виникає образів, що складаються з одного предмета, і менше образів, що складаються з групи предметів [2, 142-143].

Таким чином, при переході від ігрової до навчальної діяльності, відповідно від дошкільного до молодшого шкільного віку, відбуваються суттєві зміни у розвитку уяви дітей. Так, з діяльності, що потребує зовнішньої опори, вона перетворюється у самостійну внутрішню діяльність, де необхідність у зовнішній опорі зникає, здійснюється перехід від переважно відтворюючих її форм до творчої переробки уявлень, від простого комбінування до логічно обґрунтованого більш повного і правильного відображення навколишнього світу, від мимовільного, нецілеспрямованого створення образів до довільного, цілеспрямованого. Внаслідок цих змін у дітей з’являється можливість самостійно створювати нові різноманітні образи і втілювати їх у зовнішньому продукті. Це, в першу чергу, стає можливим завдяки розвитку в них творчої уяви, від якої також значною мірою залежить формування творчої особистості. Саме тому батьки і вчителі повинні приділяти належну увагу розвитку в дітей цієї психічної функції.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на виявлення ролі батьків, а також учителів у розвитку фантазії дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Вашенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Вид. перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник/ Автори: О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.
3. Воображение // Общая психология: Учебник для пед. институтов/ Под ред. А.В.Петровского – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – С.348-365.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. – Т.5 – М.: Педагогика, 1983. – 368с.
6. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника – М.: Знание, 1986. – 96с.
7. Крайг Г. Психология развития / Под ред. А.А.Алексеева – 7-е изд. – СПб: Питер, 2000. – 992с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во Московского университета, 1981. – 4-е изд. – 584с.
9. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов пед. спец. – 7-е изд., стереотипное. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 456с.
10. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. – 3-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1991. – 160с.
11. Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют? – М.: Знание, 1978. – 48с.
12. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока: Психологические механизмы формирования. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 136с.
13. Психологія: Підручник /Автори: М.І. Алексеева, П.А. Гончарук, Т.С.Кириленко, П.С.Перепелиця, В.В. Рибалка, М.Л.Смольсон, А.Ю. Трофімов та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова, В.В. Рибалки. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560с.
14. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204с.
15. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самодеятельности // Вопросы психологии – 1986. – №4. – С.101-109.
16. Русская А.Г. Некоторые особенности воображения младшего школьника// Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия/ Составители И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Academia, 1998. – С.159-163.
17. Сухомлинский А.В. О воспитании. – М.: Политиздат, 1975. – 272с.
18. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304с.
19. Ivic I.D. Covek kao animal symbolicum. – Beograd: Nolit, 1978.

Анализируются особенности развития фантазии детей при переходе от игровой к учебной деятельности. Из деятельности, которая требует внешней поддержки, она превращается в самостоятельную внутреннюю деятельность.

Статтю подано до друку 15.03.2005.

Розділ III. ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

©2005

Ю.О. Приходько(м. Київ)

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Екскурс в історію вивчення проблеми цінностей свідчить про те, що вона приваблювала мислителів минулого і була актуальною на всіх етапах розвитку людського суспільства, оскільки “людське буття – це неперервне прямування до здійснення цілей, що стають такими лише як означені людиною цінності” (1, с.124).

Відомо, що попередниками аксіології (вчення про цінності) були вчення “про основи пріоритетів людських діянь”, котрі мали місце у Стародавніх мислителів Заходу і Сходу, зокрема у Сократа, де видатний філософ поставив запитання: “Що є благо?”, в конфуціанстві та інших філософських течіях. Цінності як наукове поняття вперше було визначено основоположником німецької класичної філософії І.Кантом, який визнав їх вищими принципами людської поведінки. Не обділили увагою проблему цінностей вітчизняний філософ Г.С.Сковорода, педагог В.О.Сухомлинський та багато інших вчених минулого й сьогодення. Основоположник гуманістичного психоаналізу Е.Фромм наголошував на тому, що суспільство, як і його окремі члени, завжди мають велику потребу в системі орієнтацій життєдіяльності людей, основу якої становлять цінності та ідеали. Стан розвитку будь-якого суспільства вимірюється ієрархією його цінностей. Від пріоритетів у ціннісному світогляді громадян держави великою мірою залежить її майбутнє.

Сучасні філософи дотримуються думки про те, що система цінностей історично конкретної соціальної спільноти (соціальні цінності) є предметним втіленням системи діяльностей і суспільних відносин, що виражають сутність життєдіяльності даної спільноти, її конкретно-історичного способу життя. Так, наприклад, філософ О.Г.Дробницький розглядає цінність як предметну форму існування суспільних відносин, він аналізує буття цінності не в структурі суспільної свідомості, а в “тканині” конкретних предметів, які функціонують у життєдіяльності людей (2). Самостійним суб'єктом ціннісного ставлення може виступати як окрема особистість, так і будь-яка соціальна спільнота.

Психологи вважають, що соціальні цінності трансцендентні індивідуальній свідомості й діяльності та є первинними по відношенню до індивідуально-психологічних. В такому ж ключі розглядаються і загальнолюдські цінності, які узагальнюють конкретно-історичний досвід сукупної життєдіяльності людства. Дані цінності відображають

деякі загальні риси, властиві життєдіяльності людей різних історичних епох, соціально-економічних устроїв, класової, культурної та етнічної приналежності.

Неоднорідність соціальної структури суспільства призводить до існування в ньому в будь-який історичний відрізок часу різних, іноді навіть суперечливих, цінностей, наприклад, в групах людей з асоціальною спрямованістю. Будь-яка соціальна спільнота – від сім'ї до людства загалом – може виступати суб'єктом системи її специфічних цінностей. Ціннісна єдність є основою для виникнення неформальних соціальних груп, а її наявність у формальних, інституціолізованих групах і спільнотах (сім'я, спортивна команда, виробничий колектив, нація) є запорукою їх згуртованості та успішного функціонування (Д.О.Леонт'єв).

Незважаючи на великий і постійний інтерес вчених до вивчення проблеми цінностей, вона залишається у низці тих, що на сьогоднішній день є недостатньо вивченою як у теоретичному, так і в експериментальному планах. Це особливо стосується психологічних досліджень. Підтвердженням цьому слугує той незаперечний факт, що як і в радянській психологічній літературі, так і в пострадянській вітчизняній, можна віднайти різні визначення поняття “цінності”. Більше того, психологи і педагоги дуже часто запозичують визначення даного поняття з філософської літератури. Варто віднайти дану статтю у будь-якому “Психологічному словнику”, щоб переконатись у справедливості цих слів.

В літературі можна зустріти багато переконливих думок стосовно необхідності дослідження проблеми цінностей особливо у наш час, коли система цінностей суспільства загалом і окремих його членів зокрема зазнала значних руйнацій у зв'язку з великими соціальними змінами. Адже відомо, що в критичних історичних ситуаціях прийняті в суспільстві цінності перестають культивуватися що призводить до духовної кризи суспільства і кожної особи зокрема. Це повною мірою стосується нинішньої нашої дійсності і тих соціальних змін, які переживає у даний час наше суспільство. Руйнування тоталітарної системи з її ідеологією, що передбачала наявність у всіх громадян єдиних цінностей, які досить успішно формувалися через загальнодержавну систему ідейного виховання і пропаганди, на жаль, не відбувалося у тісному взаємозв'язку з формуванням нових демократичних цінностей.

Незаперечним є факт, що кожна нова доба породжує нові орієнтири. Оновлення цінностей є закономірністю розвитку суспільства, його культури у широкому розумінні даного поняття. Невизначеність нових цінностей, як свідчить сучасна реальність, породжує великі соціальні проблеми: кризу моральності і духовності, цинізм, соціальну

напругу, відсутність у значної частини людей почуття громадянськості, падіння вартості людського життя тощо. Девальвація духовних цінностей особливо негативно позначилася на молоді, оскільки відсутність державної ідеології, ідейного виховання в останнє десятиріччя не сприяли становленню у молоді системи цінностей, яка б детермінувала її особистісний розвиток, зокрема, допомагала її безболісному входженню у суспільне доросле життя, розв'язанню ситуації вибору життєвої програми, професійного самовизначення тощо. Можна стверджувати, що для цього покоління втраченим є так званий сенситивний період для формування соціально схвальних ціннісних орієнтацій. Адже, як зазначають дослідники проблеми цінностей, сенситивний період для їх формування розпочинається в молодшому шкільному віці, коли інтенсивно відбувається соціалізація індивіда, і майже завершується у 18-20 років. Надалі цінності залишаються достатньо стабільними. Це насамперед стосується базових цінностей, хоча, за даними досліджень, істотні зміни в ієрархічній структурі цінностей відбуваються в кризові періоди життя людини і суспільства загалом. Ці зміни стосуються не стільки змісту, скільки структури цінностей, тобто їхнього ієрархічного співвідношення у свідомості людини. Одні з них набувають вищого статусу, інші ж, навпаки, стають менш значущими.

Безумовно, що вихід із становища, що склалося в результаті об'єктивних причин, полягає у щонайшвидшому віднайденні шляхів формування у дітей, молоді та дорослих людей нових цінностей, котрі є адекватними тим завданням, які стоять перед суспільством загалом і окремими його громадянами зокрема. Ціннісна порожнина, що утворилася в нашому суспільстві внаслідок кардинальних змін у ньому, має бути заповнена новим змістом. Пошуки визначення істинних ідеалів, цінностей та прагнення до їх реалізації завжди були смыслом людського буття. Недаремно деякі вчені дають визначення вихованню як “формування системи цінностей людини з її специфічним змістом та ієрархічною структурою.. Сутність виховання – у прилученні виховуваного до цінностей вихователя.. Виховання є способом перетворення цінностей соціуму в цінності особистості, воно може відбуватися лише в процесі її залучення до ціннісної свідомості інших людей, яке і відбувається свідомо і несвідомо в ході спілкування людини з людиною” (3, с.176). Цікаво зазначити, що саме так розуміє виховання сучасний філософ і такими бачить його шляхи реалізації. Безперечно, що у вирішенні цієї досить важливої й актуальної на даний час соціальної проблеми вагоме слово може сказати психолого-педагогічна наука.

Прийнято вважати, що психологічним еквівалентом поняття “цінності” виступає поняття “смысл”. Адже цінність – це поняття, за

допомогою якого характеризується особистісно значущий сенс для індивіда певних предметів, явищ або станів, котрі забезпечують йому чи певній спільноті психічну рівновагу та задоволення. Цінність – це суб'єктивно зацікавлене ставлення особистості до предметів, процесів, явищ, інших людей. Дослідники проблеми стверджують, що цінності є вищим рівнем прояву людських потреб. Адже індивідуальні потреби, співвідносячись із суспільною значущістю й усвідомлюючись особистістю, стають її особистими цінностями та регулюють її поведінку в соціумі.

З недавнього часу у психологічній науці окремі аспекти проблеми особистості розглядаються в руслі аксеологічної проблематики (Б.С.Братусь, З.С.Карпенко, Д.О.Леонтьєв та ін.). В окремих концепціях особистості і її структури цінність та її різні прояви виступають головним засобом дослідження особистості (В.Ф.Сержантов). Адже цінності, виступаючи одним із найважливіших особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й у цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всю її життєдіяльність (Б.Ананьєв, С.Рубінштейн, М.Рокич).

Можна цілком погодитись з думкою, що проблема цінностей для гуманітарних наук є водночас старою і новою. Старою тому, що її головний аспект – особистість та соціальне довкілля, умови її існування і розвитку – не лише уже досить давно розглядається у науковій літературі, але й вперше знайшов у ній наукове висвітлення. Новою тому, що питання про природу цінності, її онтогенетичний розвиток постало нині предметом спеціальних досліджень, оскільки в рамках цієї категорії можна вести науково обґрунтований і цілеспрямований пошук нових технологій формування та розвитку особистості. Отже, з категорією “цінність” безпосередньо пов'язаний процес становлення, розвитку і саморозвитку людини як особистості у системі її багатогранних суспільних відносин (4).

Психологічне вивчення проблеми цінностей дозволяє привідкрити завісу до тих структур особистості, які безпосередньо визначають її поведінку в життєво важливих ситуаціях. Адже реальна поведінка людини, як соціальної істоти, відбувається в об'єктивному по відношенню до неї ціннісно-смысловому світі, де всі об'єкти цього світу (матеріальні предмети й ідеальні феномени) з самого початку мають для індивіда об'єктивну значущість і дані йому як позитивні або негативні цінності. Іншими словами, суспільне життя людини невіддільне від цінностей, тобто об'єктів, що мають для неї особливо притягальну силу, наповнюють конкретним змістом її мотиваційно-смыслову сферу, детермінують її соціальну активність, регулюють взаємини з іншими людьми.

Дослідники проблеми цінностей зазначають, що їх існування "пов'язане з особливою здатністю людської свідомості відображати і фіксувати значення тих чи інших духовних або матеріальних, реальних або уявних об'єктів для задоволення інтересів і потреб людини" (5, с. 167). Варто наголосити, що матеріальні і духовні цінності визначаються не стільки в залежності від їх здатності задовольняти вітальні або духовні потреби людей, скільки від їх відповідності певним суспільним взірцям, міркам, вимогам, ідеалам, що, власне, і виступають як дійсні цінності та основа формування людських потреб. Цінності є, по суті, результатом оволодіння особистістю середовищем з погляду його значення для задоволення її потреб і свідчать про рівень її соціальної зрілості.

Цінності є світоглядними, ідеологічними орієнтирами, що визначають сенс, зміст та цілі життя особистості. Вони забезпечують інтеграцію суспільства, допомагають індивідам здійснювати соціально схвалюваний вибір поведінки у життєво важливих ситуаціях. Система цінностей утворює внутрішній стрижень культури духовну квінтесенцію потреб й інтересів індивідів і соціальних спільнот. Отже, можна зробити висновок, що кожна цінність і система цінностей мають двоєдину основу: індивідуальну й суспільну.

Категорія "цінність" відображає практичну взаємодію людини з навколишнім середовищем та оточуючими її людьми. Цінності кожної людини формуються під безпосереднім впливом на неї їх носіїв: членів сім'ї, друзів, педагогів, співробітників, референтних груп, засобів масової інформації, культури мистецтва, громадських та політичних організацій тощо. Соціальні цінності в результаті процесу соціалізації особистості поступово входять у її психологічну структуру у формі її особистісних цінностей, перетворюючись у досить стійкі особистісні утворення. Вони актуалізуються у свідомості особистості у вигляді її власних ціннісних орієнтацій, які трактуються як "відносно стійкі, соціально обумовлені вибіркові ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі або засоби для задоволення потреб життєдіяльності особистості" (6, с.120). Іншими словами, ціннісними орієнтаціями є цінності, котрі певною мірою інтеріоризувались у свідомість індивіда і почали відігравати спонукальну роль у його життєдіяльності. Тобто, відбувся перехід цінностей із суспільних орієнтирів у цінності суб'єктивно значущі для особистості. Суспільні цінності, котрі набули для особистості суб'єктивної значущості, стають міцним підґрунтям для розвитку її потреб, мотивів, інтересів та багатьох інших внутрішніх спонук її поведінки і діяльності.

В основі функціонування ціннісних орієнтацій лежить ціннісний підхід, згідно з яким усі явища навколишнього світу (включаючи

вчинки людей) – цінності, тобто відбиваються у свідомості індивіда з погляду їх можливості задовольняти його потреби та інтереси. Детермінантами ціннісних орієнтацій особистості виступають матеріальні умови її життєдіяльності, а також її індивідуально-типологічні особливості, здатності та здібності.

Ціннісні орієнтації – одна з провідних характеристик особистості. Їх формування відбувається в процесі її соціалізації, передачі їй соціального досвіду, завдяки чому і відбувається становлення у людини власної системи цінностей. Проте варто зазначити, що соціальне середовище впливає на індивіда не односторонньо а він зовсім не пасивно сприймає цей вплив. З одного боку, ціннісні орієнтації формуються в напрямку “суспільство-людина”, де на її індивідуально-психологічні особливості накладається інформація певного змісту, а з іншого – людина засвоює лише те, що вписується у систему її особистісних цінностей. Отже, система особистісних ціннісних орієнтацій людини є досить складним утворенням, у якому відображаються різні рівні взаємодії суспільного й індивідуального, внутрішнього і зовнішнього.

Система ціннісних орієнтацій кожної особистості завжди виступає проекцією цінностей суспільства, в якому вона живе і діє. Ціннісні орієнтації формуються як зазначалося вище, в процесі соціалізації особистості, яка розглядається у психолого-педагогічній науці як процес засвоєння індивідом культури того суспільства, в якому він живе. Соціалізація передусім полягає в ідентифікації особистості з соціальними групами, до яких вона належить, або які вона собі обирає. Оскільки кожна особистість належить до певної спільноти, або ж одночасно і до декількох, то вона, безперечно, залежить від них. Залежність особистості від певної спільноти виявляється у засвоєнні та прийнятті нею групових загальнозначущих норм і правил поведінки, слідування окремим обов’язковим установкам “система яких і становить ту культуру яка визначає соціальну сутність індивіда і сприяє його суспільному та індивідуальному самовираженню. Індивід засвоює колективні форми поведінки такою мірою, що вони стають частиною її особистості, а, отже, автоматично та підсвідомо спрямовують його вчинки та поведінку... Основний змістовий сенс і особливість соціалізації індивіда в умовах демократії полягає у залученні його до політичних та правових норм, цінностей, до політичної і правової культури практики в цілому, до свідомої соціально активної діяльності, яка є універсальним засобом удосконалення соціального середовища та формування особистості” (7, с.77).

Ціннісні орієнтації особистості виступають провідним чинником регуляції її соціальної поведінки. Адже відомо, що саме система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону спрямованості

особистості і становить основу її ставлення до навколишнього світу, людей, до себе самої, а також є основою світогляду й мотивації. Тому вони є найважливішими регуляторами поведінки людей. Варто зазначити, що поведінку особистості в певних життєвих ситуаціях визначають і її соціальні установки та інтереси, проте вони великою мірою залежать від ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації, на думку вчених-психологів, виступають важливим компонентом структури особистості, який є показником її життєвого досвіду, переживань. З цього приводу класик вітчизняної психології С.Л.Рубінштейн зазначав, що “наявність ціннісних орієнтацій є виразом небайдужості людини до оточуючого що виникає із значущості різних сторін, аспектів світу для людини, для її життя” (8, с.366). Формуючись у процесі засвоєння людиною соціального досвіду, ціннісні орієнтації виявляються у її потребах, цілях, інтересах, ідеалах, переконаннях, установках та багатьох інших психічних явищах. Іншими словами - система ціннісних орієнтацій утворює змістовну сторону спрямованості особистості та виражає внутрішню основу її ставлення до цінностей матеріальних, моральних, духовних, політичних тощо. Таким чином, ціннісні орієнтації людини виступають проекцією її особистісного розвитку.

Основна функція ціннісних орієнтацій – регулювання поведінки як усвідомленої дії у певних соціальних умовах. Ціннісні орієнтації розглядаються у психології у якості концентрованого відображення інтересів і потреб особистості, як сукупність соціальних установок, зіставлених із реальними умовами дійсності. У ціннісних орієнтаціях органічно переплітаються елементи суспільного й індивідуального у свідомості особистості, вони є регулятором взаємодії внутрішнього і зовнішнього впливу на особистість. Варто зазначити, що індивідуальні цінності рідко бувають винятково індивідуальними, оскільки соціальне оточення постійно впливає на особистість, накладаючи певний відбиток на її ціннісні орієнтації.

Ціннісні орієнтації особистості – це чітко організована система. Всі цінності цієї системи перебувають у певному співвідношенні в залежності від їх значущості для особистості (ієрархія цінностей). Сформована система цінностей особистості прагне до самозбереження. Проте це зовсім не означає, що ціннісні орієнтації особистості, один раз сформувавшись, залишаються незмінними. Їх засвоєння та зміна відбувається протягом усього життя людини. Адже у неї постійно змінюються потреби (одні породжують інші), цілі, мотиви, інтереси, що обумовлюється новим набутих досвідом. Завдяки цьому постійно змінюються і ціннісні орієнтації особистості, що є цілком об'єктивним і закономірним процесом. З цього приводу С.Л.Рубінштейн писав, що постійна в ході життя переоцінка цінностей є закономірним результатом

діалектики життя людини, зміни, перебудови її взаємовідносин зі світом.

Становлення системи ціннісних орієнтацій – це досить складний і тривалий процес. Крім того, ціннісні орієнтації виконують різну роль на різних етапах онтогенезу. Так, у дошкільному і молодшому шкільному віці виділяються особисті цінності, відбувається їх емоційне переживання, усвідомлення, закріплення в діяльності. У перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку відбувається нагромадження елементів ціннісних орієнтацій у сфері суспільних відносин. Молодший шкільний вік є початковим етапом формування системи ціннісних орієнтацій особистості. У цей віковий період закладається та формується ієрархічна структура ціннісних орієнтацій, що справляє визначальний вплив на спрямованість особистості, її соціальну позицію. При переході від молодшого шкільного до підліткового віку відбувається усвідомлення дитиною себе як індивідуальності, її ціннісні орієнтації уже складаються у певну систему. Основним чинником, котрий зумовлює зміст ціннісних орієнтацій та їх ієрархічну структуру в підлітковому віці, є потребово-мотиваційна сфера. Домінуючою потребою підлітка є його прагнення увійти у світ дорослих. Зміст його ціннісних еталонів розширюється, стає індивідуальним і диференційованим. У ранньому юнацькому віці існує невідповідність між цінностями, які відображені в моральних та соціальних нормах і цінностями “вузького кола оточення” ровесників. До закінчення школи більша частина юнаків і юнок – це морально сформовані особистості, які мають відносно стабільну систему цінностей, деякі з них залишаються з ними на все життя та визначають їхню подальшу долю. Саме в цьому віці відбувається інтенсивне “теоретичне” усвідомлення цінностей суспільства, формування власних орієнтацій. Зрілій особистості загалом притаманна відносно стійка система ціннісних орієнтацій. Проте із зміною умов життя людини, нагромадження нею життєвого досвіду система її ціннісних орієнтацій, особливо їх ієрархічна структура, безперечно змінюється. Крім того, дослідники даної проблеми зазначають, що велике значення у розвитку ціннісних орієнтацій мають не лише перехідні періоди онтогенезу, але й кризові періоди життя людини і її соціального середовища.

Ціннісні орієнтації виступають важливим критерієм особистісної зрілості людини, зокрема, її моральної спрямованості й активності. Характеризуючи механізм формування індивідуальних цінностей як функціональне співвідношення в оцінці об’єктивного і суб’єктивного, відомий дослідник проблеми морального розвитку особистості Л.І.Рувинський вказує, що такий підхід набуває “принципового значення для засвоєння моральних суспільних цінностей, оскільки їхнє засвоєння залежить від того, наскільки вони об’єктивно відображаються

у свідомості людини' (9, с.49). Конкретними формами об'єктивного і суб'єктивного в структурі ціннісної орієнтації, на думку вченого, є знання і почуття, а умовою сприйняття суспільних вимог, як особистісного смислу – єдність, адекватне співвідношення знань і почуттів у тому, що сприймається особистістю.

Система ціннісних орієнтацій особистості є не лише результатом впливу на неї зовнішніх чинників (процесу соціалізації), але й результатом її самотворення, котре відбувається завдяки здатності людини виділити себе з оточуючого світу та усвідомити себе. Тобто, процес формування ціннісних орієнтацій людини тісно пов'язаний з розвитком її самосвідомості.

Говорячи про цінності особистості, не можна обійти увагою такий важливий аспект проблеми, як їх типологія. Варто зазначити, що не існує єдиної типології цінностей, і часто у працях різних авторів можна віднайти різні підходи до неї. Найпростішою основою для класифікації цінностей виступає їх конкретний предметний зміст, що дозволяє говорити про цінності соціальні, економічні, культурні, політичні, духовні тощо. Дослідники проблеми цінностей нараховують їх десятки і сотні. Проте базових цінностей, що становлять основу ціннісної свідомості людей і впливають на їхні вчинки в різних сферах життя, не так уже й багато. На думку вчених, таких базових цінностей можна нарахувати два-чотири десятки і вони формуються в період первинної соціалізації особистості. Досить відомою типологією цінностей є типологія, запропонована відомим американським дослідником М.Рокичем. Вчений серед базових цінностей виділив 18 термінальних і 18 інструментальних цінностей. Термінальні або цільові цінності виражають найважливіші цілі, ідеали, самоцінний зміст життя людини – цінність міжособових стосунків, сім'ї, праці, волі тощо. Термінальні цінності, у свою чергу, розподіляються на особисті й соціальні. Інструментальними цінностями є засоби досягнення цілей, які схвалює дана спільнота.

М.Й.Боришевський виділяє такі групи базових цінностей: моральні, громадянські, світоглядні, екологічні, естетичні, інтелектуальні, валеологічні. *Моральні* цінності, втілюються у найрізноманітніших проявах активності й самоактивності людини, які спрямовані на утвердження у міжлюдських стосунках гуманних начал: доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, взаємоповаги, власної гідності, відповідальності, принциповості. Моральні цінності виявляються також у протидії протилежному тому, що було названо вище. Крім того, до моральних цінностей вчений відносить ставлення людини до праці, усвідомлення працьовитості як найвищої моральної цінності. *Громадянськими* цінностями є: патріотизм, почуття відповідальності за сучасне й майбутнє нації,

держави, розвинена національна свідомість і самосвідомість, національна гідність, правові цінності, усвідомлення особистістю виняткової ролі у житті людей мови, її значення для розвитку нації. *Світоглядні* цінності належать до трансцендентних орієнтацій людини. Вони допомагають їй виходити за межі своєї земної буденності оцінювати себе, свій спосіб життя і власні діяння з позицій вічних цінностей. *Екологічні* цінності знаходять свій вияв у ставленні людини до навколишнього природного середовища. *Естетичні* цінності – це естетична вихованість, розвиненість естетичних смаків, уподобань, уміння відрізняти справжню красу від імітацій. *Інтелектуальні* цінності передбачають такі розумові характеристики людини як її здатність мислити критично й самокритично. *Валеологічні* цінності знаходять свій вияв у відповідальному ставленні людини до свого здоров'я (10).

Іноді цінності класифікують за протилежними значеннями: позитивні-негативні, реальні-потенційні, безпосередні-опосередковані, первинні-вторинні, абсолютні-відносні тощо. В останні роки науковці та педагоги часто дискутують стосовно цінностей національних та загальнолюдських, зокрема, їх пріоритетності в процесі виховання молоді. Безсумнівно, що “загальнолюдські цінності – це національні, збагачені цивілізованими народами, а національні – це загальнолюдські в національному вияві” (11, с.48). Отже, національні цінності тісно пов'язані із загальнолюдськими. Хоча варто наголосити, що в процесі онтогенетичного розвитку особистості засвоєння цінностей має свій алгоритм – від національного до загальнолюдського

Література

1. Кульчицький О. Основи філософії і філософічних наук – Мюнхен-Львів, 1995. – 164с.
2. Дробницький О.Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей // Проблема ценности в философии. – М.-Л., 1966.
3. Каган М.С. Философская теория ценности. – М., 1997. – 205 с.
4. Лисенко В.П. Особливості ціннісної структури підростаючої особистості // Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник / За загальною редакцією О.В.Сухомлинської – К., 1997. – С. 65-67.
5. Дорошенко А.Б. Ціннісні орієнтації молоді: динаміка змін та основні напрями // Сучасна психологія в ціннісному вимірі. Матеріали Третіх Костюківських читань 20-22 грудня 1994 року. – К., 1994. – Т.1. – С.167-168.
6. Краткий психологический словарь-хрестоматия / Под ред. К.К.Платонова – М., 1974. – 134 с
7. Тюріна В.О. Система цінностей як регулятор поведінки особистості // Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник / За загальною редакцією О.В.Сухомлинської – К., 1997. – С.76-79.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 416 с.
9. Рувинский Л.И. О ценностном подходе к усвоению принципов и норм нравственности // Советская педагогика. – 1974. - № 5. – С.49-56..

10. Боришевський М.Й. Теоретико-методологічні засади дослідження психологічних закономірностей виховання громадянської свідомості та самосвідомості особистості //Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості /За загальною редакцією М.Й.Боришевського – Т.1. – К., 2001. – С. 8-49.
11. Ігнатенко П.Р. Співвідношення національних і загальнолюдських цінностей у вихованні // Цінності освіти і виховання. Науково-методичний збірник / За загальною редакцією О.В.Сухомлинської – К., 1997. – С. 47-49.

Статья посвящена анализу проблемы ценностных ориентаций личности. Показывается, что в основе функционирования ценностных ориентаций лежит ценностный подход, согласно которому все явления окружающего мира (включая поступки людей) – ценности, то есть отражаются в сознания индивида с точки зрения их возможности удовлетворять его потребности и интересы. Детерминант ценностных ориентаций личности выступают материальные условия его жизнедеятельности, а также его личностно-типологической особенности, способности.

Статтю подано до друку 26.03.2005

©2005

Н.М. Козерацька (м. Київ)

ДЕЯКІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Загальною проблемою, до якої звернена дана стаття – це проблема цінностей, одна з найбільш складних та суперечливих. Тому спостерігаються різні підходи до визначення поняття "цінності". Їх можна звести до таких груп визначення:

- цінності як сукупність матеріальних та духовних об'єктів, здатних задовольнити потребу, бажання, інтереси, цілі суб'єкта, його творчий потенціал;
- цінності, що відображають характер ставлень об'єкта до об'єкта або їх взаємовідносин;
- цінності, як ідеали суспільства та особистісної діяльності, що є специфічними утвореннями свідомості і виступають узагальненими уявленнями про блага, яким надають перевагу;
- цінність як специфічне явище свідомості, образ поведінки, діяльності, творчості, спілкування в різних сферах життя.

На даний момент є не так багато фундаментальних робіт, які були б присвячені ціннісним орієнтаціям студентства. Останні дослідження російських психологів по даній проблематиці відносяться до 80-90 років – це роботи Бестужева-Лада, Лісовського, Мудрика, Кона. Дані наукові дослідження, на жаль, мали деякі недоліки. По-перше, в основному вся

увага приділялася ціннісним орієнтаціям тільки як аспекту формування світогляду і суспільній активності, а також професійного самовизначення. По-друге, більшість психологів здійснювали ідейний підхід до вивчення цінностей, а на наш погляд, слід бути більш об'єктивним. Тобто стає очевидним необхідність нових сучасних даних в області ціннісних орієнтацій, узгоджених з соціально-економічним, політичним положенням у суспільстві.

Звертаючись до поняття цінностей, психолог-дослідник зустрічається з проблемою відсутності необхідної чіткості у його визначенні. Це поняття до цього часу має риси деякої наукової метафори. Звідси виникає потреба у пошуках "змістовних аналогів" ціннісної сфери.

Чому нашу увагу привернули саме ціннісні орієнтації студентів інженерів? В першу чергу наша зацікавленість пояснюється тим, що формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною частиною розвитку особистості. В перехідні періоди розвитку виникають нові ціннісні орієнтації, нові потреби та інтереси, а на їх основі перебудовуються якості особистості, які характерні для даного періоду. Таким чином, ціннісні орієнтації виступають в якості особистісної системи і пов'язані з розвитком самосвідомості, творчого мислення та усвідомлення свого власного "Я" в системі суспільних відносин. Ціннісні орієнтації відносяться до найважливіших компонентів структури особистості, за рівнем сформованості яких можна судити про рівень сформованості особистості взагалі.

Звернемося до завдань даної статті.

Перш за все, нам би хотілося конкретизувати саме поняття ціннісних орієнтацій. По-друге, визначити групи факторів, які впливають на створення систем ціннісних орієнтацій у студентів

"Ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому/творчому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій."(1).

Більшість сучасних психологів визнають класифікацію цінностей за М.Рокичу. Він виділяє два класи цінностей:

- термінальні цінності – впевненість в тому, що якась кінцева ціль індивідуального існування складається з того, щоб до неї прагнути;
- інструментальні цінності – впевненість в тому, що якась дія або якість особистості є переважною в будь-якій ситуації.

Кожний з нас виділяє те головне, до чого він прагне. Це і виражає цілі, до яких прагне особистість (цінності – цілі), і конкретні якості особистості, які потрібно використати для їх досягнення (цінності –

засоби). Саме неповторна і унікальна, але притаманна кожній людині, система термінальних (цінності – цілі) і інструментальних (цінності – засоби) цінностей і створюють ціннісні орієнтації особистості, які повно і узагальнено виділяють всю структуру поведінки, діяльності і більше того, життєдіяльності людини в цілому.

Конкретна проблема виникає і при співвідношенні цінностей з потребами. Потреби людини, важливість якостей зовнішнього світу створюють складний взаємозв'язок, який досить нестабільний і змінюваний. Без задоволення багатьох потреб неможливе наше повсякденне життя. Тут присутні і біологічні потреби, які забезпечують збереження нашого організму: сон, їжа, рух. Але і вони відносяться на задній план у тих випадках, коли поведінка підлягає духовним потребам, вищим якостям: честь, совість. Вони, досить часто переоцінюють навіть життєво необхідні потреби, навіть саме життя. Психологи говорять про ієрархію потреб. " Але, за такою ієрархією стоїть шкала цінностей людини, його моральні якості та система оцінок, які він дає зовнішньому світу", так пише Г.С.Абрамова.

Закономірність психічного розвитку проявляється в тому, що людина не може жити у світі з рівною цінністю усіх сторін, тому що, тоді неможливий вибір, не можна прийняти рішення. Кількість і можливість вибору досить великі. Вибір може бути випадковим, якщо людина має справу з незнайомими, незначними якостями світу. Вибір закономірний, якщо він має значення і цінність.

Розглянемо декілька основних факторів, які впливають на систему ціннісних орієнтацій.

1. Культурний досвід. Як пишуть Буякас і Зевіна: " Культура задає систему ціннісних уявлень, які регулюють індивідуальну і соціальну поведінку людини, служить базою для постановки і здійснення пізнавальних, практичних і особистісних завдань. Культура переводить людину в інший вимір буття, засіб, який лежить поза окремою людиною і являється більш усвідомленим і впорядкованим" (2).

Людина з моменту свого народження знаходиться у світі культури. Цей світ накопичив і зафіксував гігантський людський досвід, який забезпечує людину готовими зразками (а іноді і цілими алгоритмами) і засобами вирішення особистісних завдань. " Свідомість людини розвивається всередині культурного цілого, в якому кристалізований досвід діяльності, спілкування і світосприйняття" (2). Присвоєння культурного досвіду не відбувається автоматично. Від кожної окремої людини він вимагає особистісного розуміння і сприйняття. М.М.Бахтін стверджує, що "будь-яка загальнолюдська цінність стає дійсно значимою тільки в індивідуальному контексті" (2).

2. Моральні принципи. За словами Г.С.Абрамової: " Крім норм моралі, знань про моральні якості та ідеалі в історії моральної

свідомості виникає необхідність в універсальному керівництві для людини. Ними стали моральні принципи. В цих принципах дається тільки загальні вказівки для здійснення норм поведінки і критеріїв для вибору правил в дуже різних умовах. В моральних принципах зафіксовані загальні правила поведінки, вимоги суспільної дисципліни, які притаманні більшій кількості людей і вчинків, які вони здійснюють. В принципах моралі виражені загальні закони моральної поведінки, які об'єднують в собі різні по змісту вчинки в єдиний спосіб життя і лінію поведінки" (3).

3. Особистісний досвід. Цей фактор являється самим значимим за ступенем впливу на формування системи цінностей у людини. Наприклад, ціннісні орієнтації дорослого відрізняються сталістю у порівнянні з системою цінностей дитини, так як особистісний досвід "закріплює" окремі цінності, які мають значення для конкретної особистості. Крім того, сам процес оцінювання відбувається через набуття особистісного досвіду і виходячи з нього (адже більшість людей вчиться на своїх помилках).

4. Атмосфера сімейних дитячо-батьківських відносин. Фактор взаємовідносин між батьками і дітьми має специфічний характер, тому і являється одним із найважливіших за ступенем впливу на дитину, на її життєві цінності. При цьому сімейні умови складаються із соціального положення, матеріального забезпечення, роду занять, рівня освіченості батьків. Все це в значній мірі і впливає на життєвий шлях дитини. Але крім свідомого, цілеспрямованого виховання на дитину впливає вся сімейна атмосфера, причому ефект цього впливу перевищує все останнє. Не дивлячись на те, що сімейні відносини є лише однією ланкою в людському житті, їх слід підкреслити, тому що саме сфера сімейного життя дитини вчить її розуміти взаємовідносини людини з оточуючимсвітом.

Таким чином, спочатку людині пропонують декілька варіантів норм поведінки: загальноприйняті соціальні норми і сімейні правила, зразки поведінки, моральні принципи тощо. І в період юності перед ним гостро стає питання про вибір свого, особистісного шляху, питання власної системи цінностей.

За словами Е.Берна: " Юність – це вік старшокласників і студентів пора отримання громадянських прав, а також права розпоряджатися своїм тілом та іншою власністю... В юності людина вирішує, що вона будєробити у своєму житті або принаймні чим будєзайматися до того як прийме таке рішення. З точки зору сценарного аналітика, роки юності – це репетиція перед від'їздом на " гастролі"(5). Добре відомо, що період юності сенситивний для формування ціннісних орієнтацій як стійкого утворення особистості, яке впливає на становлення світогляду і відношенню до оточуючогосвіту. Як би там не було, а період юності –

дуже важливий етап у розвитку людини, ключовий етап формування системи цінностей, тому його слід розглянути більш детально. І ми зупинимося на семи найважливіших особливостях цього віку, які пов'язані з цінностями.

1. Можливість незалежних моральних суджень обумовлює відносно незалежне формування системи цінностей. Але вже йде узгодження з загальноприйнятими зразками. За словами Е.Берна: "Юність – це вік, коли більшість молодих людей ще не знають свого конкретного місця у житті. Вони можуть виконати батьківський наказ, але потім стати проти них і в результаті зрозуміти, що вони діють за вже відомим сценарієм" (5). Але все ж таки, юність – це час, коли людина вперше відчуває можливість самостійного вибору.

2. Переорієнтація вікової свідомості з зовнішнього контролю на внутрішній самоконтроль. За С.Л.Рубінштейном проблема самосвідомості є перш за все проблема вибору свого способу життя. Узагальнюючи, можна виділити два способи існування людини. Перший – це життя, яке не виходить за межі звичайних зв'язків, в яких живе людина. Тут вся людина знаходиться усередині самого життя: будь-яке його відношення – це відношення до окремих явищ, а не до життя в цілому. Другий спосіб пов'язаний з ціннісно-змістовним значенням.(8).

Переорієнтація свідомості залежить від соціальних і культурних умов. Внутрішній самоконтроль у визначенні психологічно дорослої, зрілої особистості і є необхідною умовою вірної оцінки в цілому, так і окремих її складових.

3. Формування життєвих планів. На думку більшості психологів, основним новоутворенням в старшому шкільному віці стає життєве і професійне самовираження, усвідомлення свого місця у майбутньому. Професійне самовизначення, вибір професії і шляхів досягнення починає займати одне із головних місць у структурі самосвідомості, а навчальна діяльність набуває конкретну націленість на майбутнє і визначається професійною орієнтацією. За результатами досліджень В.В.Барабанової та М.Є.Зеленової, важливе місце в уявленнях старшокласників про своє майбутнє набуває створення сім'ї (4).

4. Почуття дорослості. "Підліток хоче відчувати себе дорослими, самостійними. Старший шкільний вік характеризується активним формуванням почуття дорослості, яке є показником певного рівня самосвідомості і відіграє важливу роль при формування ціннісних орієнтацій старшокласників"(6). Проте юнаки і дівчата прагнуть не тільки до самостійності і незалежності, але і, як правило, до свободи від відповідальності.

5. "Руйнування" авторитетів. На відміну від дитини, яка приймає правила поведінки на віру, юнак вже починає усвідомлювати їх

відносність, але ще не завжди знає, з чим потрібно їх співвідносити. Звичайне посилення на авторитети його вже не задовольняє. Більше того, "руйнування" авторитетів стає психологічною потребою, передумовою особистісного морального та інтелектуального пошуку. "Поки вся система цінностей не склалася юнак легко піддається моральному релятивізму: якщо все відносно, значить, все дозволено, все, що можна зрозуміти, можна виправдати тощо" (9).

6. Відношення до батьківських планів відносно майбутнього способу життя юнака. У даному випадку найбільш часто зустрічається два варіанти: некритичне прийняття батьківських планів або ж менш критичне їх відторгнення. Це досить часто відбувається не через незгоду та усвідомлене розходження своїх та батьківських планів на майбутнє, а просто через властиве всім юнакам почуття протиріччя. Як пише Е.Берн: "До закінчення коледжу, чи наприклад, наприкінці армійської служби він може прийняти визначене рішення: або суворо слідувати батьківським наказам або вибрати свій сценарний шлях" (2).

Для такого розуміння проблеми ціннісних орієнтацій слід відмітити наступне: рівень особистості - це рівень ціннісно- змістовної детермінації, рівень існування у світі змістів і цінностей. Як вказує Б.В.Зейгарник і Б.С.Братусь, для особистості " основна площина руху – морально-ціннісна. Тому, перший момент – це те, що існування в світі смислів є існування на особистісному рівні (на це вказував Л.С.Виготський); Область творчості та цінностей є тією областю в якій і відбувається взаємодія особистості та суспільства. Цінності і смисли є мовою цієї взаємодії. Другий момент – провідна роль цінностей для формування особистості: сповідування цінностей закріплює єдність та само тотожність особистості, надовго визначає собою головні характеристики особистості її стрижень і мораль і моральність. Цінність отримується особистістю оскільки "... іншого способу звертатися до цінності окрім її цілісно-особистісного переживання не існує". Таким чином, надбання цінностей є надбанням особистістю самої себе; третій момент – функції смислових утворень, які виділяють Б.В.Зейгарник і Б.С.Братусь: утворення еталону образу майбутнього та оцінка діяльності з її моральної творчої сторони.

Як ми бачимо, уявлення про своє майбутнє пов'язано з цінностями. Цінності які є за своєю природою соціально-історичними являються засобом залучення індивіду до роду (родових, людських здібностей), тим самим дозволяючи подолати кінцевість часовість людського існування. Цінності, в свою чергу, тісно пов'язані з уявленням про смисл життя, яке є одночасно і засадою розвитку особистості і її результатом

Висновки:

1. Ціннісні орієнтації ми розуміємо як вибірку, відносно стійку

систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому творчому житті. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій.

2. Факторами формування ціннісних орієнтацій у студентів є культурний досвід, моральні принципи, особистісний досвід, атмосфера внутрішньосімейних дитячо-батьківських відносин.

3. Особливості юнацького віку, які впливають на становлення системи ціннісних орієнтацій, можна визначити такі: можливість незалежних моральних суджень, переорієнтація юнацької свідомості з зовнішнього контролю (екстернальний локус) на внутрішній самоконтроль (інтернальний локус), формування життєвих планів, почуття дорослості, "руйнування авторитетів", відношення до батьківських планів відносно майбутнього способу життя юнака.

Література

1. Бреусенко А.А. Индивидуальное ценностное творчество как способ самодетерминации ценностно-смысловой сферы личности // Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи. - К.: НТУУ "КПІ", 1999. - С.17-21.
2. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. - 1997. - №5. - С.44-55.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 400 с.
4. Кривцова В.С. и др. Подросток на перекрестке эпох. - М.: Генезис, 1997. – 158 с.
5. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры. - М.: Просвещение, 1991. – 113 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Издательство политической литературы, 1989. – 366 с.
7. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. - Петрозаводск, 1999. – 162 с.
8. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих. - М.: 1990. – 256 с.
9. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. - 1997. - № 4, С.28-38.

В работе исследуются факторы влияния на ценностные ориентации студентов. Анализируются подходы к изучению ценностей и ценностных ориентаций. В результате проведенного анализа выделяются такие факторы: культурный опыт, моральные принципы, личностный опыт, атмосфера семейных отношений.

Статтю подано до друку 2.03.2005.

РОЗВИТОК ЕКОНОМІЧНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ТВОРЧОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПІДПРИЄМНИЦЬКІЙ СФЕРІ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність проблеми визначається необхідністю уточнення ключових психологічних понять, що супроводжують висвітлення сучасних засад розвитку детермінант творчого функціонування фахівців у підприємницькій сфері діяльності. Теоретичні і методологічні обґрунтування нових підходів до розвитку психології особистості підприємця і його діяльності потребують багатоваріантності у поглядах на розвиток економічної суб'єктності як провідної особистісної підсистеми, що визначає спроможність особистості до творчої само-детермінації у даній професійній галузі.

Масштаб вивчення проблеми, з якою безпосередньо пов'язаний розвиток економічної суб'єктності майбутніх підприємців широкий. Набір особливостей розвитку – різноманітний.

Об'єкт дослідження – професійно-психологічна підготовка майбутніх підприємців.

Предмет дослідження – психологічні засади розвитку економічної суб'єктності як провідної детермінанти, що визначає успішність творчого функціонування особистості у підприємницькій сфері діяльності.

Мета дослідження полягає у визначенні шляхів та засобів розвитку економічної суб'єктності потенційних підприємців у процесі професійної підготовки

В основу дослідження було покладено **припущення** про те, що ефективність розвитку економічної суб'єктності як специфічної системи індивідуального функціонування потенційних підприємців можна підвищувати шляхом організації спеціальної цілеспрямованої роботи, яка характеризується поєднанням комплексу активних методів навчання, спрямованих на розвиток структурно-динамічних та етико-смыслових підсистем даного феномена.

За основні принципи проведення експериментального навчання з розвитку економічної суб'єктності як системної якості особистості, що визначає спроможність майбутнього підприємця до творчої само-детермінації в економічній сфері діяльності, ми обрали:

1. поєднання навчального і тренувального аспектів. Сценарій кожного заняття передбачає як оволодіння студентами новими знаннями, так і психогімнастичні вправи, рольову чи ділову гру та ін. форми роботи при збереженні цільової спрямованості заняття.

2. комплексне використання активних групових методів навчання, кожен з яких був спрямований переважно на розвиток певного

компонента суб'єктності. Звісно, підбір методів визначається у кожному випадку конкретною темою, але певним методам ми надаємо перевагу, виходячи зі специфіки структурно-динамічних та етико-смыслових структур суб'єктності майбутніх підприємців. Такими методами, зокрема, виступили дискусія, ділова та організаційно-діяльнісна гра.

Групове обговорення проблемних ситуацій, які виникають у практиці суб'єктів підприємницької діяльності, здійснюється переважно через дискусії. Дискусія, на нашу думку, допомагає кожному студентові сформулювати власну точку зору, формує навички бачити проблему, навчає взаємодіяти з соціумом на конструктивній основі, а також демонструє багатовимірність можливих рішень у розв'язанні проблеми. Ефективність обговорення проблемних ситуацій підсилюється також вправами з мотиваційного тренінгу, тренінгу розвитку життєвих цілей, перцептивно-орієнтованого тренінгу, тренінгу особистісного зростання та ігровими елементами з ознаками дидактичної та рольової гри.

Під час ділових ігор, коли ми намагались максимально реально змоделювати професійну діяльність підприємця, студенти обов'язково мали дотримуватись всіх ігрових правил, норм і дій професійних відносин. Це надавало їм можливості проаналізувати різні "етичні" концепції бізнесу, скоригувати та виробити власний стиль етико-економічної поведінки.

При використанні організаційно-діяльнісних ігор процес розвитку особистісних детермінант успішної діяльності майбутніх підприємців максимально наближений до реальної практичної діяльності. Тут присутній ефект "зеркального відображення" театру [2], при якому спеціальними засобами створюється "кероване емоційне напруження". Специфіка проведення ділових ігор полягає у тому, що раціональне рішення є заздалегідь відомим ведучому та могло бути розроблено ще при конструюванні гри. Вимоги нестандартності, адаптивності рішення задовольняються не шляхом створення "технічно" нових варіантів рішення, а забезпечуються можливістю вибору однієї або декількох стратегій. Ситуація проведення організаційно-діяльнісних ігор є якісно іншою. В ній вироблення рішення цілком визначається студентами та наслідки від прийнятих рішень не моделюються. Учасники обмежуються лише виробленням самих рішень. У даному випадку моделюються переважно кризові для системи стани, що забезпечують підвищену мотивацію учасників до прийняття рішення, яке б виводило систему із кризи.

3. дотримання певних норм групової роботи. Основні принципи роботи в групі достатньо обґрунтовані у психологічній літературі [1], [3], [4], [5], а тому лише назвемо ті, яких ми дотримувались без розкриття психологічного змісту застосування "тут і тепер", щирість і відвертість, активність та включеність всіх учасників

у роботу групи, конфіденційність кожного з учасників групи, об'єктивізація (усвідомлення) поведінки завдяки зворотньому зв'язку, звертання один до одного на "ти" та можливість присвоїти собі "ігрове ім'я".

4. самоаналіз та самодіагностування власних особистісних якостей, проблем, поведінки, мотивів, життєвих та професійних цінностей. Ми практикували самоаналіз при виконанні системи письмових завдань за різними його напрямками з поступовим ускладненням. Письмове виконання завдання потребує, на нашу думку, глибшого усвідомлення думки, дає можливість з часом повернутись до написаного, до себе "в минулому" і порівняти із "собою реальним", а отже, усвідомити ті зміни, які відбулись в свідомості за певний проміжок часу.

5. вербалізована рефлексія та емоційна насиченість засобів зворотнього зв'язку, що проявлялося в проговорюванні в присутності іншим того, що індивід відчуває в цей момент. Висловлюючи свої почуття, студент утверджує своє існування, залишаючись собою, не втрачаючи почуття власної гідності. Ми намагались дати установку на чесне і відверте самовираження, привчали студентів уважно вислуховувати один одного, ставати на місце іншого. Вербалізована рефлексія завжди супроводжується переживаннями, є емоційно насиченою, що й дає кожному новий досвід споглядання в економічній сфері діяльності.

На основі щойно сформульованих принципів організації експериментального навчання майбутніх підприємців були визначені такі його конкретні завдання:

- оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, необхідними кожному суб'єкту підприємницької діяльності;
- усвідомлення майбутнім підприємцем особливостей своєї соціальної ролі та вимог, які пред'являються до неї;
- усвідомлення майбутнім фахівцем впливу своїх особистісних якостей на успішність у майбутньому своєї професійної діяльності;
- бачення студентом себе в професійно значущій ролі успішного підприємця, запорукою успішної діяльності якого є функціонування в етично зарядженому просторі;
- вироблення здатності аналізу професійних ситуацій, які зустрічаються у практиці суб'єктів підприємницької діяльності;
- корекція і розвиток структурно-динамічних та етико-сміслових характеристик суб'єктності, що забезпечують спроможність майбутніх фахівців до само-детермінації в економічній сфері діяльності.

З метою реалізації поставлених завдань було розроблено та апробовано програму "Розвитку економічної суб'єктності майбутніх підприємців". Система занять розрахована на 55 год. впродовж зимових

канікул студентів (після закінчення III семестру). Ми вважали цей час оптимальним, оскільки він базується на певній психологічній підготовці після оволодіння навчальним курсом “Основи педагогіки і психології” і передувє виробничим практикам. Окрім того, навчання з відривом від звичної робочої обстановки дозволяє учасникам глибоко зануритися у зміст програми та більш повно “прожити” його.

Створена програма складається з 5 циклів. Перший цикл – вступне заняття. Його метою є знайомство учасників групи, створення атмосфери довіри та саморозкриття. Тривалість заняття – 4 год. Другий цикл – теоретичний, його мета – ознайомлення з основними психологічними теоріями успішного підприємництва. Тривалість – 5 год. Третій цикл – рефлексивно-цілеутворюючий. Мета – активізація мотиваційного потенціалу учасників програми та створення ними програми нарисів фіксованих ролей успішного підприємця (опис себе як осіб, що наділені високою само-ефективністю психологічного “Я”, переважанням у структурі соціального “Я” індивідуалістичних елементів у порівнянні з колективістичними, сформованістю економічного “Я” суб’єктного типу (бажання працювати на себе), високою професійною само-ефективністю, система мотивації досягнення визначається високою інтенсивністю і переважанням мотивації досягнення успіху у порівнянні з мотивацією уникнення невдачі тощо). Тривалість – два дні по 5 год. Метою четвертого (розвиваючого) циклу є розвиток смислових характеристик економічної суб’єктності як детермінанти успішності підприємницької діяльності. Тривалість – п’ять днів по 6 год. П’ятий цикл (діагностичний) є завершальним. Його мета – виявлення змін в структурно-динамічних та етико-смислових характеристиках економічної суб’єктності учасників програми. Тривалість – 6 год.

У розрізі виділених циклів програми “Розвитку економічної суб’єктності майбутніх підприємців” можна виділити такі основні форми роботи, які здебільшого зустрічалися на кожному із занять (звісно, з варіаціями та змінами згідно кожної конкретної теми):

1. письмове завдання по самоаналізу за напрямком теми заняття, при якому особлива увага зверталась не на логічні виклади, а на аналіз своїх почуттів, вражень при виконанні тієї чи іншої вправи. Письмовий самоаналіз був для нас особливо важливим, оскільки саме він, на нашу думку, активізує всі процеси усвідомлення, які були самостійними завданнями нашого експерименту. Студентам постійно наголошувалося, що кінцеві результати роботи цілком залежать від їх бажання і здатності аналізувати себе;

2. психогімнастичні вправи, які, залежно від змісту заняття були письмовими чи усними, вербальними чи невербальними, виконувались по декілька чоловік чи всіма учасниками разом. Цінність

психогімнастичних вправ полягає в тому, що вони дозволяють підключити для усвідомлення одного і того ж переживання, однієї й тієї ж проблеми різні рівні психічного відображення;

3. аналіз, конструювання обговорення та програвання реальних ситуацій, вилучених з практики суб'єктів підприємницької діяльності. Особлива увага надавалась виділенню та усвідомленню студентами всіх параметрів ситуації та усвідомленню себе в ній. Даний вид роботи було покладено в основу проведення ділових та організаційно-діяльнісних ігор;

4. домашнє завдання, яке слугувало продовженням самоаналізу та реєстрацією в цьому ж зошиті результатів самоспостережень власних проявів економічної суб'єктності в реальному житті. Студенти мали можливість описувати свої враження щодо роботи групи, аналізувати особливості прояву один в одного структурно-динамічних та етико-сміслових характеристик суб'єктності та характерні для себе та інших людей стилі економічної поведінки.

З метою виявлення змін у розвитку структурно-динамічних та етико-сміслових характеристик економічної суб'єктності майбутніх підприємців під впливом експериментального навчання, було проведено повторне обстеження учасників контрольної та експериментальної груп. Структурні та змістові відмінності між особистісними підсистемами економічної суб'єктності студентів експериментальної групи до та після тренінгу слугували мірою його ефективності, а відсутність змін у контрольній групі підтверджувала, що зміни в експериментальній групі викликані фактором участі студентів у заняттях і не є випадковими.

Оцінка ефективності експериментального навчання здійснювалася у двох напрямках:

1) перевірка засвоєння теоретичного навчального матеріалу. Порівняння рівня знань студентів контрольних і експериментальних груп показало переваги активних групових методів навчання порівняно з традиційними;

2) оцінка результатів удосконалення особистісних підсистем економічної суб'єктності як детермінанти успішної діяльності майбутніх підприємців, яка проводилася за повторним вимірюванням прояву тих структурно-динамічних та етико-сміслових характеристик суб'єктності, які досліджувались в констатуючому експерименті.

У результаті роботи, спрямованої на розвиток особистісних підсистем економічної суб'єктності майбутніх підприємців, значно збільшилася кількість студентів, які сприймають власне “Я” як таке, що “володіє” ситуацією та контролює її досягнення, а також бажають співпрацювати з групою однодумців для досягнення поставленої цілі. Про це свідчить зменшення кількості студентів з низьким рівнем

розвитку загальної та соціальної само-ефективності (з 29,4% до 5,9% осіб) та збільшення кількості осіб з високим рівнем відповідної характеристики (з 14,7% до 38,2%). Водночас майбутні фахівці усвідомили, що в основі стабільної та успішної діяльності підприємців мають лежати норми і цінності раціональної моралі з її універсальними правилами нашого суспільства. Це підтверджується тим, що конструкт моральності у 52,9% випадків пов'язується або з образом “Я” або з образом успішного підприємця, тоді як до формуючого впливу цей конструкт переважно визначався елементом “підприємець-невдаха”. Мотиви самореалізації, творчості і незалежності, які до експериментального навчання у жодному випадку не відповідали образу “Я” майбутніх підприємців, зараз починають змінювати свої позиції. Вже 17,6% осіб стверджує, що в основі підприємницької діяльності лежить мотив самореалізації, а 32,4% у даній професійній діяльності вбачають реалізацію мотиву незалежності. Разом з цим, зменшилася кількість студентів які сприймають себе в якості “об’єкта” економічної діяльності, свідомо обравши позицію не особистого а повноважного контролю, виконуючи при цьому роль залежного виконавця і передаючи економічний контроль “компетентним іншим” (з 29,4% до 11,8% осіб). Таким чином, зіставний аналіз показників рівня розвитку структурно-динамічних та етико-сміслових характеристик економічної суб’єктності виявив інтенсивну динаміку змін у результатах до і після формуючого впливу.

Зведені результати повторного заміру рівня розвитку економічної суб’єктності студентів контрольних і експериментальних груп представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Рівні розвитку економічної суб’єктності до і після проведення
формуючого експерименту

N = 68

Рівні суб’єктності	До експерименту				Після експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
Високий	6	17,7	5	14,7	6	17,6	14	41,2
Середній	18	52,9	19	55,9	19	55,9	19	55,9
Низький	10	29,4	10	29,4	9	26,5	1	2,9

Як бачимо, майбутні підприємці, які увійшли до складу контрольної групи, не показали значних змін у розвитку суб’єктності (впродовж зимових канікул на 3,0% збільшилася лише кількість

студентів з середнім рівнем та, відповідно, на стільки ж зменшилася кількість осіб з низьким рівнем).

Серед досліджуваних експериментальної групи 41,2% студентів характеризуються високим рівнем розвитку структурно-динамічних та етико-смыслових характеристик суб'єктності (проти 14,7% на початку експерименту), 55,9% - середнім (до формуючого впливу ця група склала такий же відсоток). Це зумовлене тим, що 26,6% досліджуваних підвищили свій середній рівень суб'єктності до рівня високого і така ж кількість – з низького до середнього. Звертає на себе увагу значне зменшення кількості студентів рівень розвитку суб'єктності яких до і після експериментального навчання був низьким. В експериментальній групі дана чисельність досліджуваних зменшилася з 29,4% до 2,9%. Це, в свою чергу, є підтвердженням того, що розвиток економічної суб'єктності як системної якості особистості потенційних суб'єктів підприємницької діяльності є можливим за умови цілеспрямованого їх навчання. З огляду на це робимо висновок, що особистісні детермінанти успішної діяльності майбутніх підприємців піддаються формуючому впливу і можуть бути розвинуті шляхом застосування комплексу взаємодоповнюючих методів навчання.

Література

1. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика Упражнения Игры. – СПб., 1996.–380 с.
2. Буторин В., Мейтув П., Шипилов В., Латышев В., Осин А. Культура образование и компьютеры // Вестник высшей школы – 1990. - № 7. – С.11-17.
3. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю.Хрящёвой. – СПб.: Речь, 2000. – 256с.
4. Рудестам К. Групповая психотерапия Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1990. – 683 с.
5. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2000. – 324 с.

Статья посвящена проблеме развития экономической субъектности как детерминанты творческого функционирования личности в предпринимательской сфере деятельности. Изучается предположения, что эффективность развития экономической субъектности как специфической системы индивидуального функционирования потенциальных предпринимателей можно повысить путем организации специальной целенаправленной работы, которая характеризуется объединением комплекса активных методов обучения, направленных на развитие структурно-динамических и этико-смысловых подсистем данного феномена.

Статтю подано до друку 23.03.2005

ЦІННІСНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО РОСТУ

Особистісний ріст, на наш погляд, – це результат реалізації людиною правильно обраних стратегій досягнення визнання. Маються на увазі стратегії, які пов'язані із взаємодопомогою співтворчістю, забезпеченням умов для розвитку людей із контактного оточення, підтримкою, поцінуванням тощо. В результаті такого підходу людина постійно розширює межі свого інтерсуб'єктного впливу, набуває все нових і нових можливостей для подальшого розвитку разом з іншими людьми. Конкуренція, приниження, недооцінка значимості людей з контактного оточення, переоцінка власної значимості, орієнтація на стосунки, а не на діяльність, відмова від розвитку власних здібностей – це приклади деструктивних стратегій, які руйнують соціальні зв'язки людини і стримують її особистісний ріст.

Як конструктивні так і деструктивні стратегії закріплюються в свідомості людини у вигляді системи цінностей. На суб'єктивному рівні, цінності – це повторювані стратегії діяльності, що сприяли досягненню успіху. У руслі суб'єктно-ціннісного аналізу успіх пов'язується з реалізацією потреби у визнанні. Виникає парадокс: деструктивні стратегії, тобто ті, які ведуть до депривації домагань визнання, нерідко стають життєвими цінностями людини. Насправді це є результатом інтерпретації людиною причин своїх успіхів і невдач, яка не завжди буває адекватною. Крім цього, емоційна регуляція діяльності при нерозвинутій рефлексії може підкріплювати деструктивні стратегії і навіть формувати емоційну спрямованість, яка йде в розріз з особистісним ростом. Отже, у просторі суб'єктивності цінності мають для людини позитивну значимість, а об'єктивно нерідко виявляються саморуйнівними.

Необхідність надання людині, що потрапила у скрутну ситуацію, пов'язану із життєвими і психологічними кризами, психологічної підтримки вже є не предметом наукових суперечок, а предметом активної роботи психіатрів, психотерапевтів, соціальних працівників тощо. Наповненість терміну „психологічна підтримка” змінюється в залежності від того, кому вона надається і хто її надає. Це ж стосується і методів цієї підтримки. В основному йдеться про психологічну і соціально-психологічну підтримку людей, які перенесли катастрофи, стихійні лиха, людей із психічними захворюваннями, наркозалежних, ВІЛ-інфікованих тощо. Але буває багато випадків, коли особистісний ріст людини блокується її власною бездіяльністю чи саморуйнівною діяльністю. В руслі суб'єктно-ціннісного підходу, який нами розробляється, виділяється ціннісна підтримка як один із різновидів підтримки психологічної

Тезисно окреслимо сутність нашого розуміння цінностей і ціннісної підтримки:

1) особистісні цінності складають основу свідомої регуляції людиною напрямків власного розвитку;

2) особистісні цінності відображають своєрідний життєвий шлях кожної людини і усвідомлені успішні стратегії досягнення визнання;

3) методика вивчення ціннісної свідомості (МВЦС), яка розробляється нами, дає можливість виявити ціннісні утворення різного рівня значимості (випадкові ціннісні конструкти, декларовані цінності, особистісні цінності) і різної структурної належності (діяльнісні, моральнісні, суб'єктні цінності);

4) індикаторами стану ціннісної свідомості і регуляторами напрямків її розвитку є суб'єктні цінності, які, як показує факторне моделювання, є своєрідним об'єднанням високозначимих моральнісних і діяльнісних конструктів що корелюють між собою, іншими словами, є значимим для людини поєднанням дієво-операційних і ціннісно-мотиваційних компонентів активності;

5) відсутність суб'єктних цінностей у різних варіантах (переважання діяльнісних чи моральнісних цінностей, неможливість факторизації чи низька значимість виділених ціннісних конструктів тощо) є ознакою ціннісної кризи і підставою для застосування ціннісної підтримки;

6) ціннісна підтримка застосовується і у тих випадках, коли ціннісна свідомість конфліктна, тобто існують високозначимі ціннісні конструкти які мають високу обернену кореляцію із суб'єктними, або ж окремими діяльнісними чи моральнісними цінностями;

7) здійснення ціннісної підтримки спирається на розвиток всіх видів рефлексії людини: **соціальної**, яка спрямована на виділення референтних осіб і усвідомлення ціннісних засад їх референтності; **діяльнісної**, яка спрямована на аналіз та усвідомлення власних дій, операцій, в тому числі й мислительних, які ведуть до визнання; **творчої рефлексії**, яка спрямована на виділення у кожній діяльності таких компонентів які дозволяють одночасно повніше проявитися індивідуальному стилю діяльності й усунути ті моменти, які ведуть до конкурентної конфронтації;

8) ціннісна підтримка надається в контексті розвитку життєвого світу людини, продовження її реально існуючих стосунків і вдосконалення реально існуючих діяльностей;

9) одним із засобів ціннісної підтримки є вдосконалення ціннісного обміну людини з іншими людьми шляхом збагачення ціннісних сфер суб'єктів обміну і засобів (діяльнісних, вербальних тощо) для взаємного поцінування досягнень.

Таким чином, **ціннісна підтримка** – це система психологічного впливу, яка спрямована на розвиток і стабілізацію суб'єктних цінностей особистості, реалізації нею потреби у визнанні шляхом розвитку її здібностей, соціальних стосунків та рефлексії.

Оскільки ціннісна підтримка охоплює різні грані розвитку особистості, то виникає потреба віднайти точки дотику у різних аспектів впливу, виробити і окреслити методичні процедури. Частково це уже зроблено нами [5], але є ще чимало аспектів, які ще потребують теоретичного аналізу й експериментальної перевірки. Завдання цієї статті – виділити основні особливості ціннісної підтримки, які мають теоретико-методологічне значення і визначають напрямки подальших досліджень.

Ціннісна підтримка розвитку здібностей. Особливість нашого розуміння ціннісної регуляції полягає в тому, що вона розглядається у тісному зв'язку з розвитком здібностей. На відміну від знань, умінь і навичок, які дають можливість задовольнити потребу у визнанні в окремих життєвих ситуаціях, здібності є транситуаційними утвореннями, більш гнучкими, адаптивнішими. Знання, уміння й навички є скоріше побічним продуктом реалізації здібностей в окремих життєвих ситуаціях. Як транситуаційні утворення, здібності беруть участь у виробленні стратегій діяльності, а у випадку успішних повторюваних стратегій, входять у структуру цінностей.

Особливе місце в структурі здібностей посідають творчі здібності. Ми розглядаємо їх як особистісно-ціннісну надбудову над дієво-операційними компонентами здібностей. Це відрізняє творчі здібності від креативності. Коли розглядати творчі здібності в динаміці, стає зрозуміло, що креативність, як здатність народжувати нові ідеї, зв'язки, бачення ситуації (*що робити?*), може набути конструктивних рис тільки у поєднанні з дієво-операційним компонентом (*як робити?*). Здебільшого, продуктивна креативність є не передумовою творчих досягнень, а результатом розвитку дієво-операційних і соціальних компонентів діяльності та їх особистісно-ціннісної рефлексії. Одна із сутнісних ознак творчих здібностей – це їх здатність переводити конфліктну конкуренцію людей, які займаються однією й тією ж діяльністю, у взаємне поцінування досягнень (для кого робити). Творчість забезпечує безкінечну варіативність досягнень в одній і тій же діяльності та створює нішу для особистісного росту кожній людині.

Одним із найпоширеніших випадків ціннісних криз є кризи, пов'язані з тим, що людині не вистачає діяльнісних ресурсів для досягнення тих результатів, які б забезпечили їй визнання і поцінування з боку оточення. Людина ніби зупиняє розвиток здібностей, особливо творчих здібностей, вона ніби консервує досягнення, поміж тим, як її референтне оточення рухається вперед. Навіть у тих випадках, коли

„законсервовані” досягнення є ще продуктивними їх потенціал для поцінування знижується. Наші дослідження показують, що творчі досягнення, навіть незначні, навіть такі, які ще не мають утилітарного значення, мають значно вищий потенціал для поцінування і, схоже, що це їх іманентна властивість.

Один із напрямків ціннісної підтримки особистісного росту – це ціннісна підтримка розвитку здібностей. Людина, яка прагне зростати особистісно, має вміти рефлексувати свою діяльність, виділяти особливості своїх здібностей, особливо творчих здібностей, і розуміти, що без їх розвитку особистісний ріст неможливий.

Ціннісна підтримка і віковий розвиток особистості. Навряд чи варто заперечувати відоме положення про те, що з віком особистісна автономність людини зростає. Однак, варто пам’ятати й інше – з віком залежність людини від соціального оточення не зникає, вона набуває нових форм, іншого змістового наповнення і регулюється інакшими психологічними механізмами. Для періоду становлення особистості, коли ще вікові особливості беруть верх над індивідуальними (дитинство, підлітковий і юнацький вік), продуктивною концепцією для здійснення ціннісної підтримки є концепція провідної діяльності (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, Д.І.Фельдштейн). Типовими ситуаціями, в яких необхідна ціннісна підтримка, є ситуації відхилення від вікових норм, які супроводжуються розузгодженням ролевих очікувань, наростанням проблем, пов’язаних із соціальною дезадаптованістю особистості. Широко відомі проблеми, які пов’язані із соціальним ефедривом обдарованих дітей від своїх ровесників. Причини цього відриву – безперечно ціннісні. Це означає, що ціннісна підтримка має бути спрямована на зміну характеру стосунків, на ціннісно-соціальну реадaptaцію особистості. Ціннісна підтримка соціальних компонентів ціннісної свідомості необхідна й у дошкільному віці, який сензитивний для засвоєння правил соціальної взаємодії, і в підлітковому, де розвивається соціальна рефлексія. На підтримку діяльнісних компонентів потрібно звертати увагу у молодшому шкільному та в юнацькому віці з метою включення їх у структурусуб’єктних цінностей.

Ціннісна підтримка для більшості дітей має бути спрямована на забезпечення включеності їх у провідну діяльність свого віку, а для тих, для яких це неможливо, хоча б на знаходження місця у тій соціальній ситуації розвитку, яка задається для того чи іншого віку.

Ціннісна підтримка і мотивація діяльності. Більшість ціннісних криз супроводжується втратою мотивації. Методика вивчення ціннісної свідомості дає можливість реконструювати зміни у системі цінностей особистості і на цій основі відтворити мотиви окремих вчинків. Ми виходимо з того, що ціннісна свідомість є вищою психологічною

інстанцією, яка регулює поведінку людини. Стабільність особистісних цінностей, їх диспозиційність обумовлюється тим, що вони відображають різні аспекти діяльності людини, з одного боку, і мають стійкі внутрішні зв'язки між собою, – з іншого. У мотивуванні окремих дій бере участь певною мірою вся система цінностей. Мотив ми розглядаємо як результат зіставлення ціннісної свідомості особистості з особливостями життєвої ситуації. Отже, не лише об'єктивні життєві складнощі, а й недостатність власного ціннісного ресурсу людини можуть стати причиною втрати мотивації. Наші дослідження показують, що саме поступові деструктивні зміни у ціннісній свідомості і, відповідно, зміни характеру мотивації є причинами такого явища, яке ми назвали **феномен втрати обдарованості**.

Наша методика дозволяє виявляти кризові явища у ціннісній свідомості ще на початку їх зародження і здійснювати ціннісну підтримку тоді, коли ціннісна криза ще не стала глобальною, а в деяких випадках, таких, як втрата обдарованості, і незворотною.

Ціннісна підтримка рефлексії. Дослідження, проведені нами і нашими співробітниками, показують значні відмінності між творчо обдарованими і пересічними людьми, які стосуються їх рефлексивних можливостей. Йдеться насамперед про ціннісну когнітивну складність, яка полягає у більшій кількості ціннісних конструктів у обдарованих людей, і, відповідно, більших можливостях їх рефлексивної діяльності. У пересічних людей більшою мірою виражена дія механізмів психологічного захисту, яка утруднює рефлексію чужих і власних досягнень, здібностей і стосунків.

Методика вивчення динамічних характеристик здібностей, що розробляється нами у руслі проекту фонду фундаментальних досліджень „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків”, спрямована на дослідження і розвиток рефлексії. На відміну від МВЦС, вона простіша у використанні і може застосовуватися практичними психологами за умови проходження ними короткого навчального курсу. Запитання, які пропонуються досліджуваним, спрямовані на виявлення їх вмінь, на рефлексію розумових дій і операцій, на встановлення зв'язку між характером їх вмінь, здібностей, особистісних якостей і визнанням з боку референтних осіб. Дослідження показали, що з певними модифікаціями методика є ефективною для дослідження і розвитку рефлексії на широкому віковому діапазоні: від дошкільного віку до дорослості [5].

Ціннісна підтримка соціальних стосунків. Розвиток здібностей, як основа особистісного росту, часто блокується індивідуальним, а іноді й ворожим ставленням контактного соціального оточення. Однією із умов особистісного росту є створення особливого соціального клімату, який сприяв би розвитку здібностей. Цей підхід певною мірою

реалізовано у концепції програми розвитку здібностей та обдарованості „Три кроки”, яка спрямована на забезпечення особистісного росту в системі освіти. Психологічна суть нашого підходу полягає в тому, що стосунки між людьми пропонується налагоджувати через розвиток здібностей і взаємне поцінування досягнень. При цьому робляться застереження щодо ранньої профілізації та фіксації людини на розвитку якихось одних здібностей і, навпаки, пропонується будувати програму особистісного росту в умовах навчальної діяльності через розвиток здібностей і досягнення високих результатів почергово у багатьох видах діяльності.

Безумовно, що з метою ціннісної підтримки соціальних стосунків можуть бути використані й інші методи та методики, які довели свою ефективність. Це різні види соціально-психологічних тренінгів, тренінги сензитивності, спілкування тощо. Але особливістю підходу, який реалізовується в наших дослідженнях, залишається можливість контролю змін, які відбуваються з допомогою факторного моделювання ціннісної свідомості.

Ціннісна підтримка при конфліктності ціннісної свідомості. Моделі ціннісної свідомості, які створюються з допомогою МВЦС, можна означити як *факторно-семантичні*. Вони дають змогу не лише групувати ціннісні конструкти у окремі фактори, визначати факторну вагу цінностей, а й встановлювати їх семантичне наповнення через кореляційні зв'язки з іншими цінностями. Семантичний аналіз може бути поглиблений через включення в нього носіїв цінностей, окремих життєвих подій і протилежних полюсів конструктів отриманих у процедурах МВЦС, які передують факторному моделюванню. Факторно-семантичне моделювання дозволяє виділити два види конфліктів ціннісної свідомості: *змістові і формальні*.

Змістовим конфліктом ми називаємо випадки, коли на факторно-семантичній моделі розташовуються поряд, а отже, й мають високий кореляційний зв'язок, ціннісні конструкти які за змістом, а іноді навіть і за модальністю, є несумісними. Як правило, при застосуванні поглибленого семантичного аналізу найчастіше виявляється, що ці відмінності пояснюються індивідуальними особливостями смислу, який кожна людина вкладає у те чи інше поняття. Лише незначна частина таких випадків пов'язана із перцептивними і смисловими деформаціями ціннісної свідомості. Ознаками формальних конфліктів є розташування ціннісних конструктів у різних квадрантах двомірної факторно-семантичної моделі.

Загалом, для безконфліктної ціннісної свідомості характерний так званий феномен одного квадранта [4]. При цьому виділяються ядерні утворення – суб'єктивні цінності, складові яких, хоча й відносяться до двох різних факторів (діяльнісних та моральнісних цінностей), але

мають тісні кореляційні зв'язки між собою. Це свідчить про єдність і несуперечливість ціннісної свідомості. Якщо ж у факторно-семантичній моделі з'являються конструктивні інших квадрантах, то це означає, що є групи цінностей, які мають значимі обернені кореляційні зв'язки, іншими словами, є суперечливими, протилежними, конфліктними. Як правило, носіями цих цінностей є окремі референтні для людини особи, які за своїми цінностями не вписуються у загальний ряд контактного референтного оточення.

Оскільки класифікація випадків ціннісної конфліктності не входить до проблем, які аналізуються у цій статті, обмежимося короткою характеристикою чотирьох видів ціннісних конфліктів.

Випадковою конфліктністю можна назвати ті випадки, коли ціннісні конструкції, які мають негативну кореляцію з основними цінностями, характеризуються низькими факторними навантаженнями, є випадковими і їх можна не брати до уваги.

Діяльнісні ціннісні конфлікти у більшості випадків не є деструктивними. Вони, як правило, відображають *ситуацію вагання*, пов'язану з вибором способів чи стратегій діяльності. Але в деяких випадках, більшою мірою у тих, що пов'язані з захисною ідентифікацією зі значимими особами, ці конфлікти можуть бути руйнівними. Боротьба тих способів діяльності, які зростали разом з особистістю, і привнесених іззовні іноді призводить до діяльнісних криз.

Моральнісні ціннісні конфлікти свідчать про те, що у свідомості людини як референтні представлені дві групи осіб. В залежності від того, чи це позитивна, чи негативна референтності і від того, чи супроводжується ціннісна опозиція протилежною модальністю, вибираються способи ціннісної підтримки.

Найрідше зустрічаються випадки **суб'єктно-ціннісних конфліктів**, коли одна чи кілька цінностей мають значиму обернену кореляцію одночасно із діяльнісними і моральнісними цінностями із суб'єктно-ціннісного ядра особистості. Тут може йтися про зміну ціннісних пріоритетів особистості, про переоцінку цінностей, про зміни катарсичного характеру в залежності від змістової семантики і життєвої значимості опозиційних ціннісних груп.

Таблиця 1.

Види ціннісних конфліктів в залежності від типу кореляційного зв'язку опозиційних і суб'єктних цінностей

Наявність чи відсутність значимих обернених кореляційних зв'язків опозиційних ціннісних конструктивів суб'єктними цінностями	Діяльнісні цінності	Моральнісні цінності	Вид ціннісного конфлікту
	—	—	Випадковий
	+	—	Діяльнісний
	—	+	Моральнісний
	+	+	Суб'єктно-ціннісний

Ціннісна підтримка навчальної діяльності. Навчальна діяльність у порівнянні з іншими видами діяльності має ряд відмінностей, які роблять її особливою. Коли говорити про шкільне навчання, то це передусім його відірваність від реальних потреб людини. Йдеться не лише про неймовірну відстроченість результатів а й про низьку ймовірність або навіть відсутність у суб'єктивному сприйманні багатьох школярів зв'язку між успішністю в навчанні і життєвими досягненнями. Навчальна діяльність відрізняється не тільки від реальних життєвих діяльностей, а й від ігрової діяльності. В останній кожен учасник характеризується суб'єктністю і свободою. Свобода полягає у можливості вибору інших діяльностей та інших партнерів, які чимось не влаштовують людину. Як правило, відчуття незадоволеності від діяльності з'являється тоді, коли людина не змогла реалізувати у ній свою суб'єктність, не змогла отримати поцінування і визнання своїх досягнень. З цієї причини неодмінною складовою природних, а не штучних видів діяльності, є задоволення потреби у визнанні, яке пов'язується не тільки і не стільки з досягнутим результатом а й з процесом діяльності, спілкуванням, кооперуванням змагальністю, проміжним оцінюванням, які обов'язково супроводжують цей процес.

Сприяти реалізації потреби у визнанні штучними прийомами, штучним підняттям значимості людини у власних очах неможливо. Ситуація фактичного поділу учнів на 10% відмінників, які особистісно ростуть, і решту невідмінників, які нібито не мають природних задатків, жодною мірою не відображає реального стану речей і є винятково проявом неспроможності деяких педагогічно-методичних концепцій. Те, що більшість дорослих людей почувають себе в колі контактного оточення значно успішнішими, ніж почували у школі, підтверджує наведене положення

З точки зору нашого розуміння особистісного росту, забезпечення суб'єкт-суб'єктних взаємин є його основою. У свою чергу умовами досягнення цього рівня стосунків є забезпечення можливості задоволення кожним учнем потреби у визнанні через розвиток його здібностей і досягнень, соціально-ціннісного обміну і рефлексії цих процесів. Окрім врахування цих умов особистісного росту, ціннісна підтримка шкільного навчання має спрямовуватися на формування здатності до переносу сформованих здібностей на інші види діяльності, на зміцнення особистісно-ціннісних компонентів у структурі загальних здібностей, що робить їх більш гнучкими і адаптивними у сучасному світі, що стрімко змінюється.

Література

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. – Т.4. - М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

2. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
3. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психол. журн., 1995. - №1. - С.84-90.
4. Музика О.Л. Криза творчої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до типології /Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – С. 63-72.
5. Науковий звіт про виконання II етапу наукового проекту „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (01.01.04-31.03.05) – Номер проекту 07.07.00092 (Державний фонд фундаментальних досліджень) – 98 с.
6. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. - М.: Педагогика 1989. - 206 с.

В статье описываются возможности субъектно-ценностного анализа как методологической базы оказания ценностной поддержки личностного роста. Дается определение ценностной поддержки, описываются некоторые особенности ее применения в учебной деятельности, выделяются типы ценностных конфликтов и особенности направленности ценностной поддержки на различные составляющие ценностного роста.

Статтю подано до друку 25.03.2005

©2005

Ю.І. Панфілов (м. Харків)

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ - ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУМІСНОСТІ ЧЛЕНІВ МАЛИХ ГРУП

Постановка проблеми та її актуальне значення.

В сучасних умовах реформування Збройних Сил України йде активний пошук шляхів підвищення ефективності професійної діяльності військовослужбовців. Потреби практики обумовлені широким розповсюдженням колективних форм військової діяльності, необхідністю керування як військовими колективами, так і діяльністю малих груп стимулює все більший інтерес психологів до проблеми ефективності спільної діяльності, які характеризуються взаємодією, взаємозалежністю, членів малих груп, виконуючих навчально-бойові завдання.

Однією із найважливіших умов ефективної спільної діяльності, про що свідчить вивчення літератури і життєдіяльності малих груп є психологічна сумісність. Психологічна сумісність як складне соціально-психологічне явище визначає взаємодоповнення, оптимальну єдність і несуперечливість психологічних властивостей, рис двох чи декількох людей. Її значення полягає в тому, що вона дозволяє швидко досягти спрацьованості та забезпечити високий рівень ефективності сумісної

діяльності. Вона є умовою інтеграції і згуртованості малої групи, колективу успішних дій в екстремальних ситуаціях.

Результати проведеного дослідження (спостереження, усне та письмове опитування) свідчать, що чим складніше зміст виконуваних навчально-бойових завдань, тим більше ефективність сумісної діяльності залежить не тільки від підготовленості членів малих груп, а й від їх професійної спрацьованості та психологічної сумісності.

Метою дослідження є обґрунтування одного з структурних компонентів психологічної сумісності – ціннісно-орієнтаційної єдності членів малих груп, яких об'єднує спільна діяльність.

Основні завдання дослідження:

1. З'ясувати та проаналізувати науково-теоретичні підходи психологів і дослідників до визначення ціннісно-орієнтаційної єдності як одного з структурних компонентів психологічної сумісності.

2. Виявити вплив ціннісно-орієнтаційної єдності на психологічну сумісність членів малих груп та ефективність їх спільної діяльності.

Дослідження ціннісно-орієнтаційної єдності проведено з урахуванням принципів розвитку та структурно-системного підходу, єдності психіки та діяльності, розвитку особистості у процесі діяльності, єдності внутрішніх і зовнішніх факторів. Спираючись на ці методологічні положення проблема вивчалась з використанням системи методів: спостереження, індивідуальних бесід, анкетування, аналізу діяльності, експертної оцінки та самооцінки.

Результати дослідження проблеми:

Важливим компонентом динамічної структури психологічної сумісності людей у малих групах, як це впливає з теоретичного аналізу проблеми та матеріалів дослідження психологи обґрунтовано вважають ціннісно-орієнтаційну єдність. Ціннісно-орієнтаційна єдність у найбільшій мірі віддзеркалює рівень збігу думок, оцінок, позицій членів малої групи стосовно будь-яких об'єктів: цілей і завдань діяльності, осіб, ідей, подій. Однак зазначений рівень найбільше значимий тільки в тих випадках, як показали дослідження (спостереження, бесіди з досліджуваними, опитування посадових осіб), коли названі цінності в максимальній мірі важливі для групи в цілому. Н.И. Шевандрин ціннісно-орієнтаційну єдність називає феноменом інтеграції людей у малих групах, важливим джерелом інтенсифікації міжособистісного спілкування та підвищення ефективності спільної діяльності [9]. З аналізу літератури випливає, що ціннісно-орієнтаційна єдність – це подібність думок, оцінок, позицій членів малої групи з приводу значущих для спільної діяльності подій, фактів, людей [6]. Стає очевидним, що цей компонент найбільш ефективно реалізується в групах високого рівня міжособистісних відносин, опосередкованих спільною діяльністю, зміст якої носить соціально схвалюваний

характер. Наприклад, С.В. Ковальов встановив, що вищий рівень групової психологічної сумісності включає ціннісно-орієнтаційну єдність, яка є показником психологічної сумісності тільки тоді, коли є погоджене прийняття відповідальності за успіхи чи невдачі діяльності конкретної групи. [4].

Цікавим у цьому плані є підхід до вивчення сутності й особливостей прояву ціннісно-орієнтаційної єдності Р.С. Немова, А.Г.Шестакова. З аналізу їх роботи випливає, що соціально-психологічну основу відносин у колективі і групах складає прийнята в ньому ціннісна єдність, тобто те, що люди вважають найбільш важливим і значущим в їхньому спільному житті, діяльності та поведженні кожного члена групи. Це індивідуальні якості, думки і позиції, найбільше високо оцінювані якщо не усіма, те абсолютною більшістю членів даної групи. Психологи вважають цінності важливим критерієм компоненту ціннісно-орієнтаційна єдність, який відноситься до структури психологічної сумісності [7].

Цінності – це складова частина змісту свідомості людини, що володіє певною спонукальною силою, яка спрямована на досягнення тих цілей, у яких відображається дана цінність. Коли цінність зі змісту свідомості стає змістом життя вона здобуває потенціал сильного збуджуючого мотиву. Трансформуючись в реальний мотив цінність має величезний потенціал. У процесі спільної діяльності у членів малих груп виникають колективні цінності. Визнаючи їхню важливість для колективної життєдіяльності, члени малих груп оцінюють усі події, процеси, явища, утворення як цінні чи нецінні. Тому ціннісні орієнтації відбивають не тільки саму цінність, але і її зміст і значення для колективної діяльності.

В.Ольшанський розуміючи під ціннісними орієнтаціями цілі, спонукання і життєві ідеали, розглядає їх у виді системи відповідних норм, прийнятих у груповій свідомості. Учений дійшов висновку про неминучий вплив групової свідомості на індивідуальну систему цінностей. Індивідуальні відхилення від системи цінностей групи відбиваються в поведженні індивіда. Це визначає відношення до нього в колективі, що у даному випадку, виступає як фактор групового контролю [8].

Таким чином, виходячи з зазначеного положення можна зробити висновок про те що, ступінь збігу ціннісних орієнтацій безпосередньо впливає не тільки на відносини в групі, але і на психологічну сумісність членів малих груп.

Своєрідний підхід до розуміння ціннісних орієнтацій особистості дає О.Здравомислов який висловлює думку, що ціннісним орієнтаціям близькі поняття установки, потреби й інтересів. Цей вчений вважає, що ціннісні орієнтації є дуже важливим компонентом структури

особистості, які визначають поведження людини і його відношення до навколишнього світу і навпаки навколишнього світу до особистості [3]. Отже збіг чи неспівпадання ціннісних орієнтацій є однією з детермінант психологічної сумісності або несумісності членів малих груп. Науковець називає ціннісно-орієнтаційну єдність найбільш значним компонентом структури психологічної сумісності.

На дуже важливе значення ціннісних орієнтацій у житті військового колективу вказує М.І. Варій. У своїх дослідженнях він також робить висновок про тісний зв'язок ціннісних орієнтацій із соціально-психологічною установкою. Автор пише «колективні ціннісні орієнтації тісно зв'язані із соціально-психологічною установкою, тому що саме вони суттєво впливають на її функціонування, а уже вона виконує скеровуючий вплив на поведінкові аспекти колективу» [1, с.178]. Він вказує, що колективні ціннісні орієнтації є первинними стосовно соціально-психологічних установок.

На думку М.І.Горлача «ціннісні орієнтації, будучи складовими частинами більш складних духовних утворень, трансформуються, конкретизуючись у свідомості, спонукають людину до реалізації їх у процесі діяльності» [2, с.19]. Погоджуючись з подібною постановкою питання, О.П.Дзьобань підкреслює, що «ціннісні орієнтації не тільки реалізуються в процесі діяльності, а значною мірою визначають цю діяльність і відносини особистості до суспільства в цілому і до міжособистісних відносин у спільній діяльності. Спираючись на зазначені положення авторів, можна зробити висновок, що ціннісні орієнтації в значній мірі впливають на психологічну сумісність людей, що виконують спільні завдання. Підходи психологів враховувалися в ході дослідження.

Так, матеріали дослідження показують (опитано більш 120 військовослужбовців які входили до складу малих груп), що 58% респондентів найбільше цінують такі цінності як чесність, моральність, працьовитість, товариськість, надійність у роботі, чуйність і доброту в міжособистісних стосунках, понад 40% вказували на особливе значення професіоналізму, відповідального ставлення до служби, усвідомлення значимості успішної спільної діяльності, чіткості роботи в екстремальних умовах, дисциплінованості, ретельності, взаємної допомоги. Було встановлено що, співпадіння ціннісних орієнтацій демонструвалось у малих групах на які командири вказували як на психологічно сумісні, та які характеризуються взаєморозумінням, високою дисциплінованістю, прагненням до успіху при спільному виконанні обов'язків. Одночасно встановлено, що в групах де єдність ціннісних орієнтацій виражена значно менше мають місце порушення статутних взаємин (25%), низька мотивація до групового успіху (35%). В цих групах має місце порівняно невисокий рівень соціально-

психологічного розвитку. На ці групи командири вказують як на недостатньо сумісні. Варто обмовитися, що ці дані відносяться до груп, відносини в який пов'язані тільки зі службовою діяльністю.

В ході дослідження використовувалась спеціальна методика встановлення рівня ціннісно-орієнтаційної єдності в групах. На першому етапі були виявленні військовослужбовці здатні демонструвати основні критерії, що характеризують ціннісно-орієнтаційну єдність (співпадаючі думки, оцінки, позиції); на другому – індивідуальне ранжирування цінностей-цілей і цінностей-якостей [4].

За першою методикою командири малих груп отримували не тільки важливу інформацію про комунікативні данні конкретних військовослужбовців що демонструють ознаки ціннісно-орієнтаційної єдності, а й про морально-психологічний клімат у даній групі. Відповідно до неї, кожен член малої групи складав ранжирований ряд із членів свого розрахунку чи відділення, відповідаючи на поставлені питання: “Хто у вашій групі частіше інших виражає думки, оцінки, позиції, які найбільш збігаються з думкою більшості членів групи?”, “Хто з членів вашого відділення, розрахунку, зміни здатний виконати поставлені завдання демонструючи взаємодію і взаєморозуміння з іншими членами групи?”. Першим у список заносився найавторитетніший у цьому відношенні член малої групи. Останнім – найменш авторитетніший. Далі підраховувалася кількість респондентів, які поставили на однакове місце одну й ту ж особу, визначався коефіцієнт співпадіння думок за допомогою коефіцієнта кореляції Ч. Спірмена окремо для кожної групи. Встановлений коефіцієнт приймався як показник психологічної сумісності. Застосування даної методики протягом періоду служби військовослужбовців (протягом 1 року в дворазовим варіанті – через 6 місяців служби), дозволило спостерігати особливості динаміки розвитку досліджуваних критеріїв компонента – ціннісних орієнтацій членів малих груп. У тих випадках, коли особиста і групова думка збігалися, коефіцієнт рангової кореляції відповідно був близьким до одиниці (від 0,6 до 0,93), що дозволяло говорити не тільки про групову ціннісно-орієнтаційну єдність, але й про реальну передумову психологічної сумісності. Низькі коефіцієнти (від 0,06 до 0,33) свідчили про те, що єдність думок, оцінок і позицій в цих малих групах недостатня. У таких випадках давались конкретні рекомендації цілеспрямованого розвитку психологічної сумісності в даних підрозділах.

Вплив ціннісних орієнтацій на психологічну сумісність членів малих груп досліджувався за допомогою модифікованого тесту визначення ціннісних орієнтацій М.Рокича [5]. Дослідження проводилися на початку військової служби з військовослужбовцями що прослужили 5 місяців, а потім з тими ж військовослужбовцями перед

звільненням у запас. На першому етапі кількість співпадінь при виборі запропонованих цінностей у середньому в психологічно сумісних парах становило 6, а в несумісних парах 3, а при повторному дослідженні перед звільненням у запас - відповідно 8 і 4.

Отримані результати підтвердили, що ціннісно-орієнтаційна єдність значною мірою впливає на психологічну сумісність військовослужбовців. Виявлено, що у психологічно сумісних парах спостерігається велика схожість у головних і другорядних інтересах, а в психологічно несумісних парах лише у другорядних інтересах.

Висновки.

1. Аналіз науково-теоретичних підходів до визначення ціннісно-орієнтаційної єдності показав що, психологи і дослідники вважають її як один з найбільш значимих компонентів структури психологічної сумісності, джерелом інтенсифікації міжособистісного спілкування і фактором підвищення ефективності спільної діяльності.

2. Включаючись у взаємодію, військовослужбовці використовують моменти співпадіння ціннісних орієнтацій як фактор досягнення психологічної сумісності. Причому на початку служби для встановлення психологічної сумісності досить співпадіння ціннісних орієнтацій, навіть малозначимих для особистості цінностей, подій, фактів, а в міру поглиблення взаємодії, у силу збільшення обсягів і значення спільної діяльності зростає роль суттєвих інтересів і ціннісних орієнтацій.

Література

1. Варій М.Й. Основи соціальної психології військового колективу. - Львів: Сполом, 2000.-250с.
2. Горлач М.І. Природа цінностей Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія. -Харків: ХВУ, 1999. Вип.3 с.14-26..
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности.- М.:1970г.
4. Ковалёв С.В. Психология современной семьи.- М.: Просвещение, 1988г.-208.
5. Лучшие психологические тесты. Харьков, «Принтал». 1994г., 320с.
6. Краткий психологический словарь. Под общ. ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: Политиздат, 1985г.-431с.
7. Немов Р.С., Шестаков А.Г. Сплочённость, как фактор групповой эффективности. –Вопросы психологии 1981г., №3 с. 113-118.
8. Ольшанский В.Б. Проблема межличностных отношений в истории когнитивной психологии В кн. Вопросы истории общей и прикладной психологии -Ростов-на-Дону, 1978г.
9. Шевандрин Н.И. Определение единства ценностных ориентаций и уровня развития групп выборочным методом. Вопросы психологии -1989г. -№3.- с.144-150.

Ценностные ориентации рассматриваются как важный момент психологической совместимости членов малых групп. В результате

проведенного дослідження виявлено, що от психологической совместимости зависит эффективность выполнения учебно-боевых заданий, а основой психологической совместимости является ценностно-ориентационное единство.

Статтю подано до друку 23.03.2005.

©2005

Л.О. Подкоритова(м. Хмельницький)

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗДАТНОСТІ ДО АНТИЦИПАЦІЇ ЖИТТЄВИХ ВИБОРІВ У ВИПУСКНИКІВ ВНЗ

Постановка проблеми

Людина не є досконалою істотою і завжди натрапляє на ті чи інші проблеми, що і примушує її еволюціонувати. Серед кола питань, що рано чи пізно постають перед кожним індивідом, є проблема життєвого вибору. Адекватність, оптимальність, ефективність життєвого виборів і його наслідків визначають специфіку життя людини і її внутрішню гармонію та психологічний комфорт. Ефективному вирішенню визначеної проблеми може сприяти розвиток антиципаційної здатності як здатності людини передбачати майбутні наслідки сьогоденних дій.

У контексті проблеми антиципації життєвого вибору особливе місце посідають випускники ВНЗ, які стоять на порозі нового, дорослого, життя. Їх успішність та самореалізованість залежать від того вибору, який вони зроблять, вийшовши за стіни навчального закладу. Проте, існуючі на сьогодні дослідні дані показують, що сучасний студент-випускник не має чіткого уявлення про своє майбутнє, відтак не є самостійним суб'єктом своєї життєдіяльності і життєтворчості. Ступаючи на поріг дорослого життя, молода людина натрапляє на низку проблем, пов'язаних з важливими виборами: де і ким працювати, який стиль життя обрати, чи створювати сім'ю та інше.

Показано, що переважна більшість попередніх досліджень обмежувалася констатацією актуальних уявлень особистості про майбутнє. Проте, процес антиципації життєвого вибору виходить за межі суто результативної сталості, оскільки включає широкий спектр індивідуально-типологічних особливостей особистості. Даний процес задіює також життєвий досвід особистості, властивості її мислення, інтуїцію.

Здійснений нами аналіз відповідних джерел показав, що переважна більшість досліджень цього психологічного феномену належить до галузі інженерної психології (Б. Ломов, Є. Сурков); є також окремі розвідки психофізіології (І. Фейгенберг). Натомість кількість досліджень у віковій і педагогічній психології залишається вкрай

мізерною (І. Батраченко, Л. Регущ).

Аналіз відповідної літератури дав нам підставу припустити, що антиципація життєвих виборів має різні рівні своєї розвиненості і пов'язана з логічними (свідомими), інтуїтивними (несвідомими) і творчими механізмами. На основі таких даних нами була розроблена програма емпіричних досліджень.

У статті представлено проміжні результати дисертаційного дослідження на тему “Індивідуально-типологічні особливості антиципації життєвих виборів випускниками ВНЗ”.

Об'єкт – психологічні закономірності здатності до антиципації особистості.

Предмет – зв'язки між здатністю до антиципації та здатністю до життєвого вибору, а також між здатністю до антиципації та такими індивідуально-типологічними особливостями як логічність, інтуїтивність, креативність.

Мета роботи полягає в аналізі зв'язків між здатністю до антиципації та здатністю до життєвого вибору, а також між здатністю до антиципації та такими індивідуально-типологічними особливостями як логічність, інтуїтивність, креативність.

Гіпотези:

1) припускається, що здатність випускника ВНЗ до здійснення оптимального життєвого вибору визначається рівнем розвитку його антиципаційної здатності;

2) припускається, що рівень здатності до антиципації життєвого вибору визначається індивідуально-типологічними особливостями особистості, зокрема мірою сформованості її логіки, інтуїції та креативності;

Завдання:

1. Презентувати програму дослідження.
2. Проаналізувати результати дослідження.

Методика та організація дослідження

Методи дослідження полягали у здійсненні психолого-педагогічного експерименту із застосуванням прийомів тестування, анкетування, спостереження, бесіди і кореляційного аналізу.

З метою реалізації були підібрані такі методи і прийоми: методика тест “Здатність до прогнозування” [9]; прогресивні матриці Равена [13]; опитувальник В. Коулмана „Наскільки розвинена у Вас інтуїція?” [8]; тест вербальної креативності Медніка [4]; анкета „Життєвий вибір” (автор Подкоритова Л.О.).

Організація дослідження відбувалася на базі Хмельницького національного університету та Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту. В експерименті взяло участь 98 студентів випускних курсів.

Перший етап дослідження полягав у підборі та обґрунтуванні методів психологічного дослідження. Другий втілював безпосереднє психологічне діагностування студентів випускних курсів. Третій включав обробку і аналіз отриманих даних.

Результати дослідження та їх обговорення

Обробка даних, отриманих в результаті тестування відбувалася згідно вимог, передбачених інструкцією тієї чи тієї методики.

Первинний кількісно-якісний аналіз даних показав, наступне:

1. Середній рівень здатності до антиципації по вибірці становить 10,57 балів. Найвищий становив 15 балів (із 16 можливих), найнижчий - 5 балів. 32,65% досліджуваних мають низький рівень здатності до антиципації, 35,71% - середній і 33,67% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 5,1. Стандартне відхилення – 2,26.

2. Середній рівень здатності до життєвого вибору 6,59. Найвищий становив 10 балів (із 10 можливих). Найнижчий - 1 бал. 8,16% досліджуваних мають низький рівень здатності до життєвого вибору, 56,12% - середній і 35,71% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 3,498. Стандартне відхилення - 1,87.

3. Середній рівень логічного мислення 65,81 %. Найвищий становив 98% (із 100% можливих). Найнижчий - 16%. 9,18% досліджуваних мають низький рівень логічності, 38,78% - середній і 52,04% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 548,6. Стандартне відхилення - 23,42.

4. Середній рівень інтуїції 13,72 балів. Найвищий становив 19 балів (із 20 можливих). Найнижчий - 4 бали. 3,06% досліджуваних мають низький рівень інтуїції, 64,28% - середній і 32,65% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 8,09. Стандартне відхилення – 2,85.

5. Середній рівень творчої продуктивності 1,12. Найвищий становив 3,15 (максимальний $\rightarrow \infty$). Найнижчий - 0,55. 12,24% досліджуваних мають низький рівень оригінальності, 58,16% - середній і 29,59% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 0,142. Стандартне відхилення - 0,38.

6. Середній рівень оригінальності 0,608. Найвищий становив 0,91 (максимальний 1). Найнижчий - у досліджуваних № 53 - 0,23. 14,29% досліджуваних мають низький рівень оригінальності, 47,96% - середній і 37,76% - високий. Дисперсія по даній вибірці становить 0,03. Стандартне відхилення 0,17.

Наочно первинні узагальнені результати представлені на рис. 1.

Відсоткове співвідношення рівнів досліджуваних показників за всією вибіркою

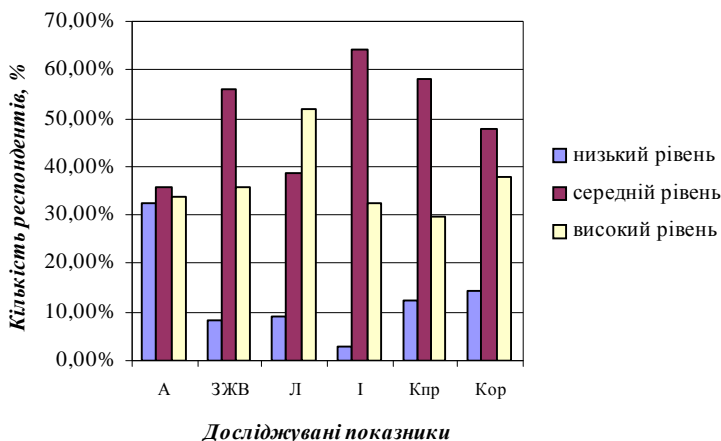


Рис. 1. Відсотковеспіввідношення рівнів досліджуваних показників за всією вибіркою

Як видно з діаграми, характерною особливістю даної вибірки є мала представленість досліджуваних з низькими показниками, особливо за інтуїцією. За логічністю високі показники значно превалюють над середніми і низькими. Цікаво, що рівні розвитку антиципаційної здатності представлені майже однаково. Такі дані пояснюються нами переважною психолого-педагогічною фаховою спрямованістю вибірки.

Простежити певну закономірність взаємозв'язків між різними показниками чітко не вдається. Діапазон розкидання даних доволі великий. На це вказують і величина дисперсії і стандартне відхилення.

З метою визначення взаємозв'язків між отриманими показниками та здійснити відповідну характеристику визначених у попередньому розділі типів антиципації життєвого вибору було здійснено кількісний (кореляційний) і якісний аналіз.

Для реалізації цієї задачі з усієї вибірки було виокремлено 3 групи досліджуваних по 30 осіб у кожній з низьким (6-9 балів), середнім (10-11 балів) і високим (12-14 балів) рівнями здатності до антиципації. Такий поділ на групи визначався наступними обставинами:

1) вибірка перевищує верхню межу, передбачену таблицею критичних значень для коефіцієнту кореляції (40 осіб) [11], отже, була необхідність виокремити меші за обсягом вибірки досліджуваних;

2) отримані показники нерівномірні: є крайні високі і крайні низькі показники, які при формуванні груп виключалися;

3) головними для нашого дослідження є показники антиципації, тому поділ на групи відбувався відповідно до рівня розвитку антиципаційної здатності;

4) найбільша кількість досліджуваних (43%) мала показники антиципації 10 – 11 балів, які були визначені як середні;

5) найменшу групу (8,16 %) утворили досліджувані з низьким, рівнем здатності до антиципації (5-7 балів). Ця група була об'єднана з групою досліджуваних, які мали рівень здатності до антиципації нижче середнього (8-9 балів). В отриманій групі налічувалось 30 досліджуваних. Відповідно до зазначеного числа формувалися групи досліджуваних з середнім та високим рівнем здатності до антиципації.

Отже, було сформовано три рівні, за кількісним складом, групи досліджуваних. При цьому з них були вилучені особи, які мали крайні високі і крайні низькі показники.

Оскільки ознаки, між якими потрібно встановити залежність, є якісно різними, тобто представляють собою порядкову шкалу, для реалізації задач нашого дослідження був використаний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [11].

Отримані дані наочно представлені у таблицях 1 і 2.

Таблиця 1.

Визначені за вибіркою коефіцієнти кореляції

Показник	Група	ЗЖВ	Л	І	К _{пр}	К _{ор}
А	1	0,44*	-0,14	0,38*	0,37*	-0,12
	2	0,46*	0,36*	0,39*	0,4*	-0,11
	3	0,47*	0,11	0,41*	0,43*	0,06
Середня кореляція за вибіркою в цілому		0,46	0,11	0,39	0,4	-0,06

* - статистично значуща кореляція

Таблиця 2.

Середні показники, отримані за кожною групою досліджуваних

Показник Група	А	ЗЖВ	Л	І	К _{пр}	К _{ор}
1	8,2	5,55	61,3	12,52	0,97	0,59
2	10,5	6,53	65	14,25	1,11	0,6
3	12,98	8,1	62,9	14,48	1,23	0,69

Згідно таблиці критичних значень вибіркового коефіцієнту кореляції рангів коефіцієнти кореляції отримані між здатністю до антиципації та здатністю до життєвого вибору, між здатністю до антиципації та інтуїцією, а також між здатністю до антиципації та творчою продуктивністю є статистично значущими: $r_{s \text{ емп}} \geq r_{s 0,05}$. Це дає нам належні підстави для здійснення подальшого аналізу. Коефіцієнти кореляції $r_{s \text{ емп}}$, отримані між здатністю до антиципації та логічністю і

між здатністю до антиципації і оригінальністю мислення не є статистично значущими, крім середньої групи № 2 (середній рівень розвитку здатності до антиципації). У даній групі $r_{s \text{ емп}} \geq r_{s 0,05}$ для логіки.

Кореляційний аналіз показав наступне:

1. Між здатністю до антиципації і здатністю до життєвого вибору існує позитивна, середня, статистично значуща кореляція: чим вища антиципаційна здатність, тим вища здатність до життєвого вибору. Таким чином, існує взаємозв'язок, необхідний для ефективної життєтворчості, що підтверджує одну із гіпотез нашого дослідження. Опосередковано наші дані підтверджуються дослідженнями К.А. Абульханової-Славської [1], О.Кроніка [4], Є.Головахи [4].

2. Між рівнем логічності і антиципацією існує слабка кореляція. В осіб, що мають низьку антиципаційну здатність, цей зв'язок навіть обернений, тобто особи з вищими показниками антиципації мають нижчі показники логічності і навпаки. Можна припустити, що висока логічність незначно впливає на ефективність антиципації, а в окремих може навіть перешкоджати. Проте отримані нами дані можуть бути обумовлені певними невизначеною специфікою нашої конкретної вибірки, зокрема тим, що тестування відбувалося на випускному п'ятому курсі – в період підвищеної тривожності, яка і могла вплинути на отримані показники.

Дослідженню раціональної сторони антиципації, зокрема її взаємозв'язку з інтелектом і мисленням присвячена значна кількість досліджень [2, 3, 6, 7], зокрема, дослідження У. Найсера і Дж. Келлі вказують на існування прогностичних схем в структурі мислення [2, 7]. Зазначають важливість раціональних механізмів і піонери психології антиципації Б.Ф. Ломов і Є.М. Сурков [6].

3. Кореляція між оцінкою інтуїції і здатністю до антиципації визначена як позитивна, середня, статистично значуща: досліджувані з високою антиципаційною здатністю мають і високі показники інтуїції.

Результати інших досліджень і бесіди з учасниками нашого експерименту показують, що життєвий вибір і його антиципування не є суто усвідомленим процесом. Тут мають місце і несвідомі, інтуїтивні процеси. Наші результати мають підтвердження в роботах інших дослідників [6]. Л.О. Регуш зокрема зазначає важливість інтуїції для антиципації [9].

4. Кореляційний аналіз показав, що між творчою продуктивністю і здатністю до антиципації існує позитивний статистично значущий зв'язок середньої сили. А от між здатністю до антиципації і оригінальністю зв'язок слабкий і від'ємний, особливо серед осіб з низьким і середнім рівнем здатності до антиципації. В осіб з високим рівнем вказаної здатності кореляція стає позитивною але, за абсолютним значенням, слабшою, ніж в двох інших групах. Такі дані

дають нам підставу припустити, що творча продуктивність мислення сприяє успішній антиципації: антиципуючих своє майбутнє, людина продукує різні сценарії, схеми, варіанти. Чим більша їх варіативність, тим більша можливість для життєвого вибору.

Оригінальність мислення може і не сприяти успішній антиципації.

Представленість досліджень, присвячених зв'язку антиципації і творчих характеристик особистості не дуже значна. Наші дані збігаються з даними, отриманими іншими дослідниками, зокрема Т.В. Рябовою і В.Д. Менделевичем [10].

Висновки

1. Особливості результатів анкетування можуть бути обумовлені наступними фактами: фахова (психолого-педагогічна) спрямованість вибірки, її віковий і статевий склад (82,65% вибірки - дівчата); бажанням досліджуваних трохи себе прикрасити в очах експериментатора або своїх власних ("ефект очікування").

2. Загальний кількісний аналіз результаті дослідження:

підтвердив гіпотезу дослідження про те, що здатність випускників ВНЗ до здійснення оптимального життєвого вибору визначається рівнем розвитку їх антиципаційної здатності;

лише частково підтвердив гіпотезу дослідження про те, що рівень здатності до антиципації життєвого вибору визначається індивідуально-типологічними особливостями особистості, зокрема мірою сформованості її логіки, інтуїції та креативності: інтуїція і продуктивність визначають і впливають на рівень антиципаційної здатності, а логічність і оригінальність – незначно.

Література

1. АбульхановаСлавская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Батраченко І. Г. Вступ до психології антиципації: Навч. посібник. – Дніпропетровськ: ДДУ, 1996. – 92 с.
3. Брушлинский В. А. Мышление и прогнозирование – М., 1979. - 213 с.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.: Науковадумка, 1984. – 207 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 368 с.
6. Ломов Б.Ф., Сурков Е.М. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
7. Найссер У. Познание и реальность. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
8. Психологические тесты / Сост. Т.В. Орлова. – К.: ООО "Таир", 1996. – 222 с.
9. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
10. Рябова Т.В., Менделевич В.Д. Творческое мышление и антиципация у больных шизофренией и психически здоровых // Вопросы психологии. – 2002. - № 1. – С. 69 – 75.
11. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии – СПб.:

- ООО “Речь”, 2002. – 350 с.
12. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
 13. Шапарь В.Б., Тимченко А.В., Швыдченко В.Н. Практическая психология. Инструментарий – Ростов н/Д: издательство “Фенікс”, 2002. – 688 с.

У статті представлено проміжні результати дисертаційного дослідження “Індивідуально-типологічні особливості антиципації життєвих виборів випускниками вузів”. Розглянуто програму констатуючого експерименту та представлено результати кореляційного аналізу за досліджуваними показниками.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

©2005

В.М.Чернобровкін (м. Луганськ)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІЛЬОВОГО ТРЕНІНГУ ПРИЙНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РІШЕНЬ

Проведені нами дослідження процесу прийняття педагогічних рішень покладені в основу розробки системи прийомів формування у педагогів засобів прийняття ефективних рішень - рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень. За формою проведення даний тренінг відноситься до групових методів активного навчання, які мають значні переваги у порівнянні з індивідуальними формуючими прийомами.

Головним фактором, за яким був обраний саме груповий тренінг як метод формування у вчителів вміння приймати діяльнісні рішення, є можливість поглиблення рефлексивного бачення проблемної ситуації з різних позицій – як особистісних, так і професійних. Оскільки в реальному процесі педагогічної діяльності, зустрічаючись з проблемними ситуаціями, більшість вчителів недостатньо усвідомлює власні внутрішні процеси формування тих чи інших дій, а також недостатньо рефлексує вже реалізовані дії – свої та інших учасників ситуації, - то розгляд і обмін поглядами на одну й ту ж саму проблему, яка проробляється на тренінговому занятті, значно розширює та поглиблює межі свідомої організації власних дій суб'єкта в проблемних ситуаціях.

Методологічною основою рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень є обґрунтована нами принципова відмінність між поведінковим та діяльнісним рівнями активності педагогів, що зумовлена дією різних детермінуючих чинників.

Аналіз проблеми прийняття рішень у контексті сучасних поглядів на проблему детермінізму дозволяє виділити три рівні чинників, що забезпечують процес прийняття педагогічних рішень.

Якщо розглядати проблемно-конфліктні педагогічні ситуації як такі, що “вимагають” від вчителя певних дій, а прийняте рішення аналізувати з точки зору впливу на нього зовнішніх та інтрапсихічних сил, які не стали надбанням суб’єктності педагога (тобто повністю або частково неусвідомлених), то достатнім буде принцип причинного детермінізму. Цей рівень активності вчителя ми називаємо поведінковим. Прийняття рішень педагогом на цьому рівні не є діяльнісним процесом, оскільки активність вчителя і вибір дії в складних ситуаціях визначається не тими психологічними конструктами, які утворюють даного індивіда як суб’єкта педагогічної діяльності, а тими його якостями (потребами, мотивами, рисами, станами), що характеризують його саме як індивіда, і в яких він виявляється в широкому колі життєвих ситуацій.

Розгляд прийняття педагогічних рішень з позицій принципу цільової детермінації передбачає його аналіз як діяльнісного процесу, а також вивчення цілепокладання як його системоутворюючого фактору. Відомо, що саме мета відрізняє діяльність від нижчих рівнів психічної активності людини (Леонтьєв О.М.). Вказаний рівень активності педагога ми називаємо діяльнісним. На нашу думку, важливою характеристикою прийняття діяльнісних рішень є розвиненість рефлексивних процесів, які входять до суб’єктної атрибутики.

Можливий також аналіз процесу прийняття рішень на рівні особистісного буття педагога. Мова йде про підхід до діяльності не просто як до професійної праці (обов’язку), а як до сфери самоактуалізації, пошуку смислу і реалізації цінностей. Цей рівень передбачає і новий тип детермінації – ціннісний. Варто відмітити, що цей рівень розглядається в гуманістичній психології як показник духовного росту особистості.

В сучасних поглядах на різні рівні активності людини (і педагога – зокрема) існує теза про домінування кожного вищого рівня над нижчим. Так, цільові детермінанти, включаючись в процес ініціювання активності, підпорядковують причинні чинники, а ціннісний рівень детермінації скеровує цільові фактори. Отже, якщо індивід переходить на рівень цільової детермінації власної активності, то причинні фактори, що впливають на його поведінку, підлягають його довільній регуляції; перехід на нові ціннісно-сміслові орієнтири буття визначає нові змістові характеристики цілеспрямованої активності суб’єкта.

Аналіз причинної і цільової детермінації стосовно діяльності вчителя дозволяє стверджувати, що поки вчитель залишається у полоні “причин”, він не є суб’єктом своєї діяльності, а отже, не приймає педагогічних рішень, і його поведінка не є цілеспрямованою педагогічною діяльністю. І навпаки, діючи в напрямку до свідомо

прийнятої, професійно значущої цілі, вчитель приймає рішення і стверджує себе як субекта педагогічної діяльності

Отже, розгляд проблеми прийняття педагогічних рішень у контексті причинного і цільового детермінізму дозволяє перейти до аналізу тих умов (“причин”), які “змушують” вчителя діяти в проблемно-конфліктних ситуаціях, без усвідомлення вибору (тобто без мети), і чинників, які обумовлюють його перехід у позицію вибору і цілеспрямованої, усвідомленої дії.

У даному контексті метою рефлексивно-цільового тренінгу є перехід кожного учасника групи з поведінкового на діяльнісний, суб'єктний рівень прийняття рішень.

За теоретичною основою рефлексивно-цільового тренінгу взято діяльнісний підхід до процесу прийняття рішень. Виходячи з цього прийняття рішення розглядається як рефлексований і контрольований усвідомлюваною метою процес, що проходить ряд етапів – від сприймання умов проблемної педагогічної ситуації й постановки проблеми до вибору найбільш адекватного варіанту діяння із певної сукупності альтернатив. Кожний з цих етапів в процесі тренінгу набуває ознак операціональної розгорнутості, що дає змогу кожному учаснику контролювати і рефлексувати процес прийняття рішення на всіх його ланках.

Механізми психологічних трансформацій, що відбуваються у педагогів, включених до тренінгової групи, можуть бути описані в термінах раціонально-когнітивної психології. На перших етапах тренінгу кожний педагог на когнітивному рівні знайомиться із структурою процесу прийняття рішення і детермінуючими його чинниками, аналізує з даної точки зору власний досвід педагогічної діяльності, усвідомлює причини своїх неадекватних дій у проблемних педагогічних ситуаціях і на цій основі здійснює спроби діяння в напрямку до прийняття ефективних рішень.

Принципи, що покладені в основу роботи тренінгової групи, в цілому, відповідають класичному набору правил і норм – відкритості і щирості, активності, конфіденціальності, добровільної участі, принципу постійного складу, “тут і тепер” та ін.

З точки зору рефлексивної психології, розвиток педагогічної майстерності неможливий без педагогічної творчості, активізації рефлексивно-іноваційних процесів в мисленні, діяльності, спілкуванні [1]. Для цього повинно створюватись рефлексивне середовище: для розвитку мислення – проблемні ситуації, в діяльності – установки на кооперування в спілкуванні – відносини, що передбачають доступність власного досвіду людини для інших і відкритість досвіду інших для себе [там же, с. 11]. Ці принципи також покладені в основу

пропонованого нами рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень.

В той же час, в основу рефлексивно-цільового тренінгу покладено ряд специфічних принципів.

Насамперед, це принцип співтворчості, за яким формується така позиція взаємодіючих суб'єктів, яка актуалізує їх критичне ставлення до чужого і свого досвіду. Взаємодія суб'єктів співтворчості виявляється не тільки у взаємообміні досвідом, а і в перетворенні та добудовуванні один одного як цілісних особистостей; кожний учасник стає каталізатором для розвитку іншого.

Принцип інноваційної спрямованості виявляється в пошуку нових підходів до здійснення професійних дій у ситуаціях педагогічної діяльності, з якими пов'язаний досвід невдалих рішень, а також у ситуаціях, яких не було у досвіді вчителів-учасників тренінгу. Поєднання даного принципу з принципом активності, спрямованого на відтворення в процесі рольової гри нових алгоритмів діяння у проблемних педагогічних ситуаціях, вносить у рефлексивно-цільовий тренінг елементи біхевіорального тренінгу.

Принцип функціональної прецедентності полягає в тому, що кожна інноваційна знахідка стає лише приводом, виходом в нове знання, а не правилом і не остаточною істиною. Отже, принцип функціональної прецедентності протистоїть принципу нормативності [2; 3].

Одним із найважливіших у рефлексивно-цільовому тренінгу прийняття педагогічних рішень є принцип Я, згідно з яким увага учасників зосереджується на самопізнанні, самоаналізі і саморефлексії [4]. Концентрація змістовно-цільових та методичних аспектів тренінгової роботи на самоусвідомленні споріднює даний тренінг з такими підходами, як гештальттерапія та психодрама. Головною метою нашого тренінгу, як вказувалося вище, є перехід вчителя з поведінкового рівня діяння на діяльнісний, перешкодою чому можуть бути утворені у минулій індивідуальній історії особистості афективно-поведінкові патерни. Тому їх усвідомлення є важливим етапом руху вчителя в напрямку до повноцінного особистісного і діяльнісного функціонування. Отже, рефлексивно-цільовий тренінг попри його професійно-діялісну спрямованість торкається індивідуальних глибинних психічних процесів та утворень, що, звичайно, активізує механізми психологічного захисту.

Тому важливим принципом роботи в рефлексивно-цільовому тренінгу є принцип «самовикриття», введення якого вимагає обережних дій ведучого «Самовикриття», що розуміється як певне «правило гри», дотримання якого впливає на результативність роботи, може бути сприйняте учасниками з меншим опором. Крім того, даний принцип можна ввести як своєрідне переструктурування стосунків ведучого з

учасниками та учасників з самими собою: тренер та педагоги стають сози́сниками в «боротьбі» з тими внутрішніми проблемами («субособистостями», комплексами, стереотипами), які, набувши статусу самостійного неконтрольованого життя, заважають учасникам групи ефективно жити і діяти.

Із структурно-процесуальної точки зору рефлексивно-цільовий тренінг проходить через три етапи – діагностичний, аналітичний та трансформаційний.

На першому етапі відбувається усвідомлення учасниками власних професійних проблем, що виникають у сфері прийняття рішень в складних ситуаціях взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу. Для цього учасники групи повинні від простого називання своїх професійних труднощів дійти до усвідомлення помилковості тих чи інших власних дій. Саме тут найбільше виявляють себе механізми психологічного захисту та опору. Цьому значно сприяє створення сприятливої – безобвинувачувальної, доброзичливої – атмосфери роботи в групі. Результатом даного етапу є перехід педагогів до розуміння своїх труднощів як результатів власних дій, а не дій інших людей (учнів, колег, керівників) та обставин. Таким чином, виникає мотивація на подолання цих внутрішніх перешкод, проблем, негараздів.

На другому етапі предметом уваги й аналізу стають внутрішні механізми та чинники власних непродуктивних дій педагогів, серед яких – неусвідомлені комплекси, емоційно-поведінкові патерни, помилкові установки. Цей етап супроводжується інсайтами, під час яких учасники групи досягають глибокого і точного розуміння природи та особистісних чинників власних професійних помилок. Отже, педагоги виходять на рівень глибокої особистісної та професійної рефлексії.

Таким чином, здійснюється перехід до третього – трансформаційного – етапу тренінгу. В цей час відбувається вихід на діяльнісний, суб'єктний рівень прийняття педагогічних рішень, ознаками якого є усвідомлення бажаного результату дій (мети), самих дій та процесу їх вибору, що здійснюється під пильним контролем рефлектуючої свідомості та обраної мети. Знаючи особливості та природу своїх внутрішніх перешкод на шляху до ефективного діяння, педагоги отримують можливість встати “над” власними внутрішніми утвореннями, перетворити їх на ще одну змінну, яку треба враховувати у процесі прийняття рішень. Тут формуються і процеси емоційної саморегуляції: якщо будь-які почуття та переживання заважають діяти оптимально, вони аналізуються, викриваються і долаються через усвідомлення їх невідповідності меті діяльності.

В організаційному плані рефлексивно-цільовий тренінг проходить комунікативно-інтегративну фазу, на якій відбувається входження

учасників у групу і розпочинається звичайна групова динаміка, робочу фазу, де відпрацьовується основний зміст тренінгу, та завершальну.

Основними методами рефлексивно-цільового тренінгу є моделювання педагогічних ситуацій та психодрама; важливу роль відіграють також методи групової дискусії, рольова гра, комунікативні вправи та методи творчого тренінгу КАРУС (методи несподіваних заперечень, часових обмежень та ін.) [5].

Моделювання педагогічних ситуацій базується на включенні у зміст тренінгової роботи значної кількості конкретних проблемних ситуацій педагогічної діяльності.

У нашому дослідженні проблемні педагогічні ситуації пов'язуються з реальним процесом педагогічної взаємодії і тому розглядаються як комунікативні діалогічні. Наші теоретичні уявлення знайшли своє емпіричне підтвердження в результатах пілотажного дослідження. Проблема ситуація виникає тільки при усвідомленні вчителем протиріччя, що міститься в умовах виконання діяльності. Виходячи з цього, у пілотажному дослідженні, а також на першому тренінговому занятті ми пропонували вчителям згадати й описати ситуації їхньої професійної діяльності, що вони розглядають як складні, проблемні. Аналіз результатів показав, що практично всі ситуації є комунікативними за своїм змістом.

Треба зауважити, що у цілому методичне забезпечення нашого дослідження ґрунтується на задачному підході. Але розрізнення проблемної педагогічної ситуації та задачі для нас є принциповим. Стимульним матеріалом у дослідженні прийняття педагогічних рішень та у процесі тренінгу повинні бути саме проблемні ситуації, у яких вимоги по перетворенню вихідних умов ситуації (тобто мета, на досягнення якої повинне бути спрямоване рішення) не задані.

Класифікація проблемних педагогічних ситуацій запропонована нами, базується на системах стосунків, у яких вони розгортаються: “вчитель - учень (учні)”, “вчитель - вчитель”, “вчитель - батьки учнів”, “вчитель - адміністрація”.

Моделювання проблемних ситуацій відбувалось різними засобами. Значна частина тренінгової роботи базувалась на вправах, пов'язаних з необхідністю ідентифікації учасників групи із вчителями, що зіткнулися з тими чи іншими складними ситуаціями діяльності. Кожний учасник практично на кожному занятті виконуючи такі вправи, повинен був викласти свої міркування щодо змісту ситуації залежно від того, який етап прийняття рішення опрацьовується на занятті. Наприклад, коли проробляється перший етап процесу прийняття рішення, тобто розуміння умов ситуації та постановка проблеми, педагоги повинні вголос розповісти про перші почуття та думки, що виникли у них при ознайомленні з описом ситуації. При роботі над етапом виробки

гіпотез вони називають всі варіанти рішення, які виникають у свідомості та ін.

Ще одним варіантом моделювання ситуацій була рольова гра, в процесі якої учасники засобами “живого спілкування” будували можливі варіанти дій вчителя та інших учасників проблемних ситуацій, що проблематизувало процес винаходження оптимальних рішень.

Методи творчого тренінгу КАРУС дозволяли ускладнювати або спрощувати деякі аспекти проблемних ситуацій, коли було необхідно зупинити пошук варіантів рішень у непродуктивних напрямках (заперечення використання стереотипних педагогічних дій – “штампів”), або прискорити вибір, оскільки у реальній діяльності педагог, вирішуючи проблемні ситуації, часто знаходиться у часовому цейтноті (метод часових обмежень). Важливим моментом технічної сторони такої роботи з процесами прийняття рішень є націленість на постійне утримання у свідомості обраної мети дій педагогів, вибір якої спеціально відпрацьовується на основі вимог педагогічності, етичності, доцільності, спрямованості на особистісне зростання учнів. Відповідність дій педагогів обраній меті контролюється групою і ведучим.

Таким чином, рефлексивно-цільовий тренінг являє собою систему методичних заходів, спрямованих на розвиток різних складових комплексу особистісно-мислительних актів, що забезпечують розгортання процесу прийняття оптимальних та ефективних педагогічних рішень. Його головні цільові орієнтири пов'язані з актуалізацією суб'єктності, рефлексивних процесів, вмінь постановки мети (цілепокладання), вибору оптимального напрямку дій та засобів його реалізації.

Література

1. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / Вопросы психологии 1991. № 5. – С. 5 – 14.
2. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема организации творческого мышления и рефлексии: подходы и исследования В кн. Психология творчества. Под ред. Я.А.Пономарёва М., Наука 1990.
3. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности. Вопросы психологии, 1983, №2, с.35-42.
4. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. М.: Машиностроение, 1983.
5. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники Учебное пособие. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.

Стаття посвящена анализу теоретических основ и методологии рефлексивно-целевого тренинга принятия педагогических решений. Методологической основой тренинга есть принципиальное отличие

между поведенческим и деятельностным уровнями активности педагогов, которая обусловленное действием разных факторов. В основу разработки системы приемов формирования у педагогов средств принятия эффективных решений положены проведенные автором исследования процесса принятия педагогических решений.

Статтю подано до друку 18.03.2005

©2005

В.І. Шебанова (м. Херсон)

РОЗВИТОК ДУХОВНИХ І ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МЕТОДАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

У сучасних умовах все більшої ваги набуває культурологічний аспект підготовки вчителів до професійної діяльності, зокрема формування їхнього просвітницького-психологічного досвіду, що й визначає основний напрямок багатьох досліджень.

Професія вчителя має свої особливості, соціальний і гуманістичний зміст. Разом з тим, вчитель від покоління до покоління передає людський досвід, він формує особистість. Тому ефективність діяльності педагога залежить від того, наскільки основні якості його особистості відповідають характеру професійної діяльності. Вся педагогічна діяльність заснована на творчості. Адже об'єкт виховання – дитина – знаходиться у стані змін, розвитку. Учитель постійно постає перед необхідністю творчого пошуку шляхів досягнення досконалості своєї діяльності.

Практика показує, що в педагогічних вузах склались певні форми, методи та прийоми формування і розвитку особистості вчителя, але багато перспективних, історично випробуваних ідей ще не знайшли конкретних форм їх втілення й реалізації. Як і раніше вища школа головну увагу зосереджує на вирішенні суто дидактичних завдань, а не на особистості педагога, яка здатна відтворити духовний вплив на школярів у творчому процесі педагогічної взаємодії.

Психолого-педагогічна наука досить глибоко досліджує педагогічні, методичні і дидактичні основи і закономірності педагогічної діяльності, але творчі, евристичні компоненти залишаються мало пізнаними.

Досвід роботи у вузі доводить, що навіть здібні до творчої діяльності студенти не завжди можуть розкрити свою творчу сутність тому, що процес навчання не створює умов її розвитку. Існуюча модель психолого-педагогічної підготовки вчителя не у всьому пов'язана з реальною людиною, яка буде здійснювати педагогічну діяльність – її індивідуальними якостями, можливостями творчого відношення до майбутньої професії.

Вчителю важливо навчитись втілювати у педагогічному процесі мету діяльності і засоби її досягнення, здійснювати педагогічний вплив за допомогою своєї особистості. Така діяльність вимагає активізації і концентрації всіх внутрішніх збудників – людських почуттів. Діяльність вчителя неможлива також без емоційної оцінки результатів та без внесення на цій основі коректив.

Серед соціальних цінностей найбільші можливості впливу на розвиток духовно багаті особистості, здатної до творчої діяльності, має мистецтво, а серед різних його видів – театральне мистецтво як синтетичний засіб, що органічно поєднує в собі літературу, художнє слово, драматичну дію, пластику, живопис, музику.

Вплив театального мистецтва на виховання, навчання та розвиток свідомої, духовно багаті особистості має неперевершену силу, перевірену часом і досвідом багатьох поколінь. Про це писали такі українські автори, як: М.Возняк, М.Вороний, І.Карпенко-Карий, Л.Курбас та інші. В Росії про значення театального мистецтва у вихованні “гідного громадянина” писали Г.Бояджієв, М.Булгаков, Л.Старикова, М.Царьов та багато інших.

Розвивати духовні і моральні якості вчителя як творчої особистості закликали видатні педагоги О.В.Духнович, Я.А.Коменський, Я.Корчак, К.Д.Ушинський та інші [2; 5].

З 90-х років проблемі використання театальної педагогіки в навчальному процесі як вищої, так і середньої школи надається все більшого значення [6]. Різні заклади освіти намагаються використовувати театральну педагогіку як засіб удосконалення майстерності педагога. Але разом з тим, аналіз показує, що підходи до впровадження театральних методів у підготовку особистості вчителя не досить ефективні і викликають ряд суперечностей між: системою вимог до особистості вчителя з боку суспільства і змістом професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у навчальних закладах; інтеграцією теоретичних, практичних і творчих методів і фрагментарним підходом до формування особистості педагога; творчою сутністю педагогічної діяльності і існуючою моделлю психолого-педагогічної підготовки, яка не пов’язана з особистістю, що буде здійснювати цю діяльність; об’єктивною необхідністю формування педагогічної майстерності за допомогою театральних методів і відсутністю необхідних умов впровадження театального мистецтва в педагогічний процес, а також неготовністю окремих викладачів до осмислення і прийняття нових підходів до виховання майбутнього вчителя [4; 6].

Проведений нами теоретичний аналіз виявив, що вплив методів театальної педагогіки на розвиток особистості є складним і багаторівневим явищем.

На першому - дидактичному рівні цей вплив спостерігається на рівні та глибині засвоєння матеріалу, у нашому випадку елементів педагогічної майстерності.

На другому – аксеологічному рівні змінюється структура цінностей і потреб, що разом з підвищенням майстерності педагогічного впливу призводить до більш повної реалізації потенціальних можливостей особистості – **третій рівень** (рис. 1).

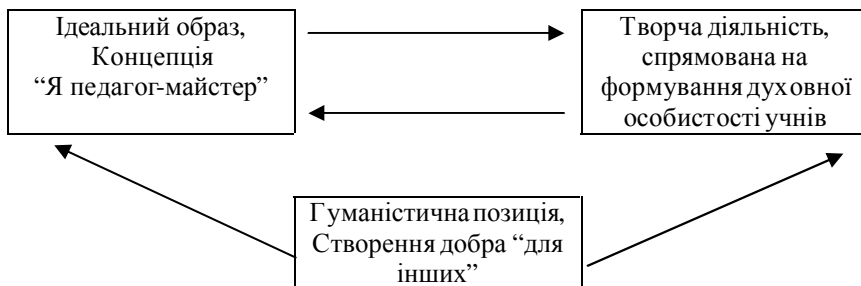


Рис. 1. Основні компоненти педагогічної спрямованості особистості педагога-майстра

Таким чином, у ході аналізу психологічної та педагогічної наукової літератури з досліджуваної проблеми ми дійшли висновку, що основою розвитку і саморозвитку творчої особистості вчителя є педагогічна спрямованість, сформована гуманістична самосвідомість, яка проявляє себе у світогляді, у духовних потребах і практичних діях особистості [1; 2; 6].

Цілеспрямований розвиток духовної особистості, тобто, звертання до загальнолюдських цінностей, потреб, ідеалів у педагогічному процесі створює умови для переструктурування ієрархій цінностей з підвищенням домінанти на створення добра “для інших” і як результат сформованість гуманістичної позиції, яка, в свою чергу, мотивує й активізує творчий підхід до засвоєння соціокультурних норм (наукових, правових, політичних, моральних, релігійних) і намагання досягти у цій діяльності ідеалу, образу “Я педагог-майстер”.

Крім системоутворюючого компоненту – спрямованість особистості на добро “для інших”, на досягнення ідеального образу педагога-майстра, на високу культуру поведінки в процесі педагогічного спілкування, ми **пропонуємо модель** яка включає три основні психологічні аспекти прояву особистості в професійній діяльності – когнітивний, афективний і поведінковий (які враховують відповідно інтелектуальні, морально-вольові і емоційно-естетичні якості). Отже, для дослідження рівня розвитку особистісних якостей ми виділяємо такі їх групи: I (когнітивний аспект) – якому відповідають критерії – усвідомленість і конгруентність, II (афективний аспект) -

якому відповідають критерії - самоспостережливість, комунікабельність, образність мовлення, III (поведінковий аспект) - якому відповідають критерії мобілізованість, інтенсивність.

Темою нашого дослідження є визначенні впливу методів театральної педагогіки на рівень розвитку духовної сутності особистості: - підвищення структури цінностей; - розвиток професійно-особистісних якостей; - сформованість умінь та навичок студентів як результат підвищення самосвідомості; - поглиблення самоактуалізації особистості майбутніх учителів.

Основною дослідно-експериментальною базою для дослідження був Херсонський державний університет, а також робота студентського аматорського колективу – літературного театру “Форум”. Дослідно-експериментальною роботою було охоплено 50 студентів (з них 35 дівчин і 15 юнаків).

Виконання програми дослідження проходило у декілька етапів. **На першому етапі** здійснювався художній експеримент. При цьому в якості методу дослідження процесу формування духовних професійно-особистісних якостей ми обрали **художній метод** (інтерпретація театального мистецтва). Завдання полягало в тому, щоб сутність підготовки творчої, духовно багатой особистості в театральній педагогіці перевести на ґрунт загальної педагогічної освіти, зробити більш прийнятною для розуміння й використання.

Крім того ми вивчали всебічний досвід роботи літературного театру щодо врахування розвитку духовних і професійно-особистісних якостей майбутніх учителів методами театральної педагогіки. У всіх учасників театру визначався високий рівень духовності і творчого відношення до обраной професії.

Паралельно здійснювався аналіз науково-літературних і документальних джерел. Отриманий матеріал дозволив сформулювати робочу гіпотезу і програму її дослідно-експериментальної перевірки.

Цінність аматорського театру як театального засобу впливу на розвиток особистісних якостей педагога полягає в тому, що він створює експеримент, і з певной точки зору, вивчає поведінку людей у різних обставинах. Показані на сцені образи, володіючи значною узагальнюючою силою впливу, водночас дозволяють проникнути в глибину внутрішнього світу особистості. Знання про людські характери й долі, одержані завдяки педагогічній інтерпретації театального мистецтва, виступають надзвичайно евристичним джерелом для пізнання особистості, що розвивається.

У поєднанні з іншими методами дослідження, що були використані в даній роботі, **метод інтроспекції** в сценічній діяльності значно розширив і збагатив результати дослідження.

На цьому етапі дослідження було виявлено критерії і показники

сформованості професійно-особистісних якостей учителя, умінь і навичок у творчій діяльності. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності в творчому процесі підготовки літературної вистави до показу перед глядачем передбачала формування самосвідомості особистості в трьох напрямках: когнітивному, афективному і поведінковому.

Когнітивному аспекту відповідають критерії – усвідомленість і конгруентність (розуміння мети своєї діяльності, відповідності внутрішніх намірів їх зовнішньому прояву).

Афективному аспекту відповідають критерії – самоспостережливість, комунікабельність, образність мовлення (передбачають розвинуту увагу і уяву, щирість, чуйність, терпимість, емпатійність).

Поведінковому аспекту відповідають критерії – мобілізованість і інтенсивність (передбачають дисциплінованість і відповідальність, активність і завзятість, захопленість діяльністю).

Показниками **зовнішнього прояву** названих особистісних якостей були визначені елементи сценічної виразності: пластика тіла, м'язовий тонус, напрямок погляду, міміка, жести, інтонація, образність мовлення, уміння аналізувати свою діяльність і діяльність інших.

Важливу інформацію ми отримали аналізуючи динаміку рівня показників протягом підготовки вистави. Для розв'язання цього завдання фіксували сім різних показників релевантних умінь досліджуваних протягом підготовки літературної вистави. Перший зріз було зроблено на початку підготовки, другий – після завершення “роботи за столом”, третій – після завершення основного репетиційного етапу, четвертий – безпосередньо під час прем'єри.

Аналіз динаміки показників, зокрема першої похідної за часом, дозволив виявити конкретні фактори, що обумовлюють підвищення рівня тієї чи іншої якості.

Результати дослідження на етапі художнього експерименту дали нам можливість зробити такі висновки:

- процес підготовки вистави (будь якого сценічного дійства з участю майбутніх учителів) є процесом розвитку духовності, особистісних якостей, вирішення багатьох педагогічних завдань;

- включення студентів у творчу діяльність по підготовці сценічного дійства за методами театральної педагогіки: “робота за столом”, “репетиції на сцені”, “публічний показ вистави” – прем'єра, створює педагогічні умови для зміни духовного стану особистості учасників, їх професійно-особистісних якостей;

- враження одержані на показі вистави перед глядачем, є ефективною умовою для одержання переконання в необхідності самовдосконалення і самоактуалізації, повштохомдо саморозвитку.

Крім художнього експерименту, для перевірки гіпотези нами був проведений психолого-педагогічний експеримент, завдання якого полягало у створенні психолого-педагогічних умов ефективного використання методів театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Внаслідок **констатуючого експерименту**, проведеного з метою виявлення стану сформованості духовних цінностей і особистісних якостей майбутніх педагогів, необхідних у педагогічній діяльності, зроблено висновок, що для переважної більшості студентів (64,7 %) головним у житті і професійній діяльності є усвідомлення своїх прав, себе самого як гідної кращого життя особистості, незалежної у прояві своїх бажань і суджень. Це говорить про те, домінуючими для них є потреби “для себе”. Лише 16,7% майбутніх учителів вважає для себе за потрібне бути корисним суспільству, своєму народові. І 18,6% опитаних – головним у своєму житті вважають творчість та здатність бути оригінальним у своїй професійній діяльності.

Наступне включення досліджуваних у рефлексивну діяльність (створення ситуації педагогічного спілкування) дало такі результати

- за бажанням (іншими словами маючи потребу до такої діяльності працювали 20.5% від загальної кількості учасників). У їх діях проявляла себе мета діяльності і мотив, вони намагались активно і органічно діяти в образі педагога-майстра. Спостерігалось співвідношення психологічного стану і мовлення.

- 70.5 % досліджуваних особливого бажання до такого роду діяльності не виявили.

Аналізуючи результати оцінювання причин (методом рейтингу) небажання вступати в ігрову діяльність по моделюванню образу “Я педагог-майстер”, ми одержали підтвердження актуальності даного дослідження і переконались у необхідності розвитку духовності особистісних якостей майбутніх педагогів, що активізують діяльність (табл.1).

Таблиця 1

Причини небажання діяти у запропонованих обставинах

Причини	Групи, кількість досліджуваних у %			
	1 (10)	2 (15)	3 (15)	4 (10)
Невпевненість у своїх силах, здібностях	30,0	28,9	31,0	36,1
Низький рівень вольової вихованості	17,5	21,1	16,7	16,7
Низький рівень знань, умінь, навичок	7,5	5,3	4,8	5,5
Не мали чого сказати	5,0	7,9	7,1	11,1
Негативне відношення до такої форми навчання	2,5	2,6	4,8	-
Невміння володіти своїм емоційним станом	37,5	34,2	35,6	30,6

На першому етапі **формуючого експерименту** була реалізована мета – розвиток у майбутніх педагогів потреб, цінностей, що сприяють формуванню необхідних для педагогічної творчості професійно-особистісних якостей. Ціннісні орієнтації складають змістовну сторону спрямованості особистості, її мотивів і потреб.

Цінності естетичні, культурні художні цінності мистецтва, зокрема, театру, посідають вельми незначне місце у структурі особистості майбутніх педагогів, знаходяться на периферії їх інтересів, і тім більше, в якості регуляторів поведінки, в тому числі й професійної. У зв'язку з цим, ми розглядали “ціннісні орієнтації”, як сукупність відношень особистості до професійної діяльності, до себе як до педагога-майстра. Сприйняття майбутніми вчителями загальнолюдських цінностей найкраще відбувається через створення ідеального образу “Я-педагог” у процесі драматизованого впливу на інших людей і створює ідеальні умови для самореалізації особистості.

Впровадження в процес підготовки студентів до педагогічної діяльності методів театральної педагогіки надало можливість їм наблизитись до ідеального образу вчителя, їх уявлення про вчителя як особистості стало удвічі багатішим. У портреті ідеального вчителя підвищилась освіченість, культура виділились такі якості, як терпимість, відповідальність, чуйність.

На другому етапі експерименту відбувалося формування психofізичних дій майбутніх педагогів, спрямованих на розвиток професійно-особистісних якостей шляхом драматизації різних моментів педагогічної діяльності. Інценізація педагогічних ситуацій, літературних і драматичних сценаріїв з використанням елементів акторського мистецтва стала результатом творчої діяльності студентів

В результаті експерименту були визначені напрями цілеспрямованого впливу театральної педагогіки на підготовку вчителів до педагогічної діяльності: на розвиток потреб і якостей особистості до самопізнання, інтроспекції, зацікавленості своїм “Я”, своїм ставленням, можливостями; на розвиток потреб і якостей особистості до розумового вибору діяльності, відношень; на розвиток потреб і якостей до самореалізації в діяльності свого творчого потенціалу; на розвиток потреб і якостей самоактуалізації.

Самоактуалізацію з позиції гуманістичної психології вивчали А. Маслоу, К. Роджерс та ін. [3]. Більшість студентів визначали цінності самоактуалізації: істина, добро, краса, справедливість, гра, досконалість. Їм властиве творче відношення до життя і своєї діяльності. Вони досить чутливі до власних бажань і потреб, вільні від дії психологічного захисту. Значно підвищилася потреба в пізнанні (13%). Студенти що оволоділи основами педагогічної майстерності з впровадженням методів театральної педагогіки мають кращу орієнтацію в часі (на 18%),

більш креативні (на 15%). Ці студенти сильніше вірять у людину, відчують природну симпатію та довіру до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість (на 16%). Таки зрушення свідчать, що їх педагогічна позиція є гуманістичною, а домінуючі потреби спрямовані на добро “для інших”, вони ефективно спілкуються, вільно поводять себе у різному оточенні, вміють впливати на людей словом, рухом, позою, мімікою.

Таким чином, проведене систематичне обстеження з урахуванням дії театральних методів на інтенсивне оволодіння елементами педагогічної творчості, довело їх благодійний вплив на рівень сформованості структури загальнолюдських цінностей, професійно-особистісних якостей і ступінь самореалізації особистості.

Результатидослідження дають можливість виділити три такі умови цілеспрямованого розвитку особистості:

1. Включення в творчу діяльність із відповідними цілями.
2. Відчуття привабливості і значущості діяльності.
3. Стимулювання потреби у творчій діяльності за допомогою надзавдання.

Література

1. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі / За ред. М.Й.Боришевського – К.: ІЗМН, 1998. - 192 с.
2. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Дніпро, 1971. – 248 с.
3. Роджерс К. О групповой психотерапии пер. с англ. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
4. Семиченко В.А. Психология общения: Модульный курс для преподавателей и студентов – К.: Магістр–S, 1997. – 152 с.
5. Стельмахович М. Народна педагогіка – К.: Наукова думка, 1985. – 523 с.
6. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Выща шкала, 1987. – 180 с.

Статья посвящена развитию духовных и профессионально-личностных качеств будущих учителей методами театрального искусства. Результаты исследований показали, что участие студентов в подготовке сценического действия создает условия для изменения их духовного состояния и личностных качеств.

Статтю подано до друку 28.03.2005.

Розділ IV. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНОСТІ

©2005

Д. Бойко (м. Київ)

МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВІВ РІЗНИХ ТИПІВ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Основу інструментального компоненту творчого потенціалу особистості складають її творчі здібності. Адекватний підхід до їх діагностики і розвитку в процесі навчально-виховної роботи в різного роду навчальних закладах є необхідною детермінантою психологічного і творчого здоров'я учнів, особливо актуальною для старшокласників, оскільки обумовлює успішність професійної і взагалі життєвої реалізованості в майбутньому. При цьому слід орієнтуватись на систему координат, важливою домінантою якої є, зокрема, вікові психологічні особливості старшокласників.

Період ранньої юності характеризується інтенсифікацією процесу соціалізації особистості, значного зростання соціальної активності. З одного боку, розширюється спектр соціальних ролей, підвищується ступінь пов'язаної з їх використанням відповідальності, а з другого боку – матеріальна залежність від батьків, позиція цілковитої підлеглості у взаємовідносинах з учителями. Це протиріччя здійснює значний вплив на психологію юнака і має враховуватись педагогами.

В процесі розвитку самосвідомості старшокласник починає усвідомлювати себе як єдине ціле, відкриває для себе своє внутрішнє "Я", яке являючись результатом соціалізації індивіда, є засобом самоконтролю, оскільки, усвідомлюючи параметри своєї індивідуальності, обумовлені соціальними вимогами, людина усвідомлює і сприймає цю роль, яку пропонує їй суспільство.

Юнак як правило, відчуває труднощі в самооцінці особистісних якостей в побудові образу "Я", скільки уявлення про себе в даний момент може не узгоджуватись з ідеальним "Я" (тобто тим, яким він хотів би стати), з багатьма іншими уявленнями про себе. Домінуючою ролі набуває потреба в самоаналізі, що є необхідною умовою самовизначення і самовдосконалення особистості. Однак ті чи інші межі програми-мінімум і програми-максимум самовиховання залежать від її моральних поглядів, від глибини розуміння ролі людини в житті планети.

Потреба в самореалізації і розвитку власного "Я" часто пов'язана з мотивацією досягнення і перекликається з потребою у визнанні і прийнятті як члена якоїсь спільності людей. Самореалізація і розвиток власного "Я" означають прояв своїх здібностей і їх подальше удосконалення

Психологи, які вивчали ранню юність підкреслюють нестійкість психічних проявів у цьому віці. Серед них знаходять місце такі полярності як індивідуалізм юності і її яскрава соціальна спрямованість; тенденція все піддавати сумніву і пристрасне прагнення вірити в когось чи щось (яскраву особистість чи ідею); пошук спілкування в цьому ж "колективному" віці і потреба в самотності та ін.

В стані нестійкості, обумовленої перехідним віковим статусом, дуже важливо отримати впевненість в тому, що інші сприймають тебе таким же, як ти сам сприймаєш себе, в той же час допомагаючи ствердитись не лише в кращих сторонах своєї особистості, але і в можливостях її потенціального зростання.

В значній мірі мотивація досягнення визначається досвідом раннього дитинства. Вона є сильною в юності у тих, хто вже в дошкільному віці, в молодшому шкільному віці не зазнавав жорсткого зовнішнього контролю, місце якого зайняло власне прагнення до високих результатів

Мотивація досягнення в юнацькому віці тісно пов'язана з потребою в соціальному статусі. Чим би не визначався статус старшокласника в колективі, зазначають дослідники, він спричиняв значний вплив на його поведінку і самосвідомість. В старших класах диференціація міжособистісних стосунків стає більш помітною, чим раніше, більш різкою стає відмінність в положенні "зірок" і "необраних".

Від ступеня задоволення значущої в юнацькому віці потреби в досягненні конкретних результатів діяльності залежить формування важливого компонента самосвідомості - самоповаги, яка включає і "задоволеність собою, і прийняття себе, і почуття власної гідності, і позитивне ставлення до себе, і узгодженість свого надособистого і ідеального "Я" (І.С. Кон).

Мотивація досягнення, являючись однією з домінуючих в період юності, представляє собою важливий регулятор соціальної поведінки учнів старшого шкільного віку. Її реалізація у вирішальній мірі обумовлює адаптивний стан особистості і є важливою умовою успішної її соціалізації в процесі значущої діяльності.

Удосконалюються і диференціюються інтелектуальні здібності і інтереси старшокласників. Їх спеціалізація багато в чому пов'язана з необхідністю підготовки до вибору професії. З метою отримання профінформації, перевірки себе на придатність до тієї чи іншої професії діти займаються в спецколлах, гуртках позашкільних установ.

Як зазначає Г.С. Костюк, здібності – це, по-перше "істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх. По діяльності та результатах ми й розпізнаємо здібності особистості" (Г.С. Костюк, 1989) [1, 307]. А по-

друге, вони також – "вияв єдиної, цілісної її сутності. Звідси тісний їх зв'язок з іншими рисами людини, а саме – її знаннями і вміннями, потребами і інтересами, працьовитістю та іншими моральними якостями" [1, 309].

Слід зазначити, що тести творчих здібностей, які розроблені і реалізуються на сьогоднішній день, не є досить валідним, оскільки в ідеалі тест творчих здібностей має вимірювати їх прояв на всіх етапах розв'язування учнями творчої задачі.

Дослідження Д.Гілфорда і Е.Торренса показали наявність залежності між рівнем IQ і рівнем креативності; чим вищий рівень інтелекту, тим вищою є ймовірність високого рівня креативності, при високому інтелекті можуть мати місце низькі показники креативності, але не навпаки.

М.Воллах і Н.Коган розробили таку систему проведення тестів креативності, за якої досліджувані не обмежені в часі при виконанні тестових завдань, при цьому робота проводиться в формі гри, що не орієнтує її учасників на змагання в ході розв'язування задач.

На думку Д.Б.Богоявленської традиційні тести творчих здібностей є недосконалими, самі по собі обмежують прояв здібностей дітей, оскільки при їх виконанні у дитини можуть реалізуватися здібності лише в тій мірі, в якій це передбачено в умові задачі, тому вона висуває такі основні вимоги до методичних засобів дослідження творчих здібностей:

- відмова від зовнішнього стимулу і запобігання появи внутрішньої оціночної стимуляції;
- відсутність жорстких обмежень поля діяльності досліджуваного, воно навпаки, має містити певну ієрархію проблем, постановка яких не є обов'язковою для успішного виконання інструкцій;
- відсутність часових обмежень при проведенні тестування.

З метою дослідження творчого потенціалу старшокласників розроблено методичні засоби, спрямовані на експресдіагностику здібностей школярів до вербального і невербального конструювання

Однією із основних вимог до експериментальних завдань такого роду є насамперед можливість з їх допомогою вивчати прояви конструктивного мислення учнів в різних сферах творчої діяльності. Згідно концепції творчої людини, розробленої В.О.Моляко, конструктивне мислення пов'язане із розв'язуванням конструктивних задач, перетворенням інформації для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями.

1. Субтест "Римування"

Інструкція: "Придумай вірш, використовуючи заданий перший рядок".

Стимульний матеріал: Картки з формулюванням перших заданих рядків:

Під сосною боровик...

Іде кіт через лід...

А у мене є папуга...

Легкість - визначається через наявність рими у вірші, музичальності, ритмічності рядків, а також за кількістю придуманих рядків.

За кількістю придуманих рядків дається наступна оцінка:

1 рядок - 1 бал;

2-3 рядки - 2 бали;

більше 3 рядків - 3 бали.

Оригінальність - обернено-пропорційна частоті пропонування тем, образів у придуманих рядках.

Точність - визначається через логічність, вміння вдало підібрати по змісту продовження рими. При відсутності такої точності із набраної суми балів в кожному завданні знімається 1 бал (як правило буває 1-2 неточності у дитини не більше).

Поєднання (співпадання) логіки і рими - 3 бали.

Якщо рима без логіки - 2 бали.

Якщо логіка без рими - 1 бал.

Максимальна оцінка субтесту буде складатись із суми максимальних показників за ступенем легкості, оригінальності і точності відповідей.

Час виконання – 5 хв.

2. Субтест "Слова, що містять три задані букви: А, Н, К"

Інструкція: "Придумайте якомога більше слів, що містять три задані букви А, Н, К.

Легкість визначається кількістю слів запропонованих учнем.

Оригінальність – обернено-пропорційна частоті пропонування слів.

Час виконання – 1 хв.

3. Субтест "Незакінчені речення".

Інструкція: "Закінчити 17 речень".

Стимульний матеріал: Картки з незакінченими реченнями.

Легше всього...

Не дивлячись на те, що...

Чим далі...

Кожен..

Жаль, що...

Якщо...

Найважливіше те, що...

Тільки...

Неправда...

Прийде такий день, коли...
Ми любимо маму, а...
Батько іноді...
Мій брат (сестра)...
Мої родичі думають про мене, що я...
Друзі, з якими я спілкуюсь...
Мої друзі мене часто...
Мій вчитель...

Легкість визначається кількістю закінчених речень.

Композиційність визначається кількістю речень, об'єднаних за змістом. Для обдарованих дітей є характерним прагнення написати твір, виходячи із заданих речень.

Цей субтест водночас є проєктивним, оскільки при його виконанні знаходить відображення актуальна для даного учня інформація (щодо його мотиваційної сфери; його стосунків у школі, в сім'ї; ставлення до самого себе та ін.).

Час виконання – 3 хв.

4. Субтест "Складання слів".

Інструкція "Скласти якомога більше слів з букв одного слова"

Стимульний матеріал: слово "жайворонок".

Легкість

Оригінальність обернено-пропорційна частоті повторюваності складених слів.

Жайворонок (жар, ворона, рожка, нора, кора, корова, корона, край, кран, кров, район, ранок...)=12

Час виконання – 1 хв.

5. Субтест "Хокку".

Інструкція: "Придумайте вірш, використовуючи слова:

вечір, гілка, птах;

хмари, місяць, квітка;

зерна, сльози, дорога;

Стимульний матеріал: картки із заданими словами.

Оцінюються:

- за кількістю придуманих рядків;

- обернено-пропорційна частоті художнього задуму;

- як довершеність побудови задуму, його логічність і витонченість.

Час виконання – 3 хв.

6. Субтест "Закінчи малюнок".

Інструкція: "Домалюйте незакінчені фігури. Придумайте назви для малюнків і напишіть їх назву під малюнками".

Стимульний матеріал: бланки відповідей із зображенням трьох незакінчених фігур.



Оригінальність: запропонованої назви (обернено-пропорційна частоті повторюваності).

Конструктивна активність:

0 балів - досліджуваний дав назву заданому графічному зображенню без будь-яких графічних доповнень.

1 бал - якщо зображення закінчується за рахунок повторення вихідної графічної основи.

2 бали - якщо зображення закінчується за рахунок додавання до вихідної графічної основи якихось деталей, причому сама основа залишається без змін.

3 бали - якщо мають місце розгорнуті й перетворення всередині простору вихідного графічного стимулу або інші явні зміни його конфігурації.

Час виконання – 2 хв.

7. Субтест "Винахідницька задача".

Інструкція: Придумати якомога більше способів розв'язування таких задач:

Що потрібно зробити, щоб крейда, якою пишуть на класній дошці перестала бруднити руки?

Як пересувати «м'які меблі, щоб і самим не надириватись і підлогу не пошкодити?

Зокрема запропонуйте спосіб подолання порогів.

При вивченні результатів розв'язування запропонованих винахідницьких задач слід проаналізувати, наскільки створений учнем конструкторський задум відповідає вимогам, сформульованим в умові задачі, наскільки цей розв'язок є оптимальним, довершеним.

Наприклад, учень для себе переформулює умову задачі так: щоб крейда не бруднила руки, треба її ізолювати від поверхні шкіри, і висуває таку ідею: "Можна загорнути крейду в тканину так, щоб лише маленький кінчик виглядав, і тоді крейдою можна писати на дошці, не забруднюючи руки".

Більш досконалим такий розв'язок: "Щоб крейда не бруднила руки, треба її обліпити ізоляційною стрічкою".

Про досить високий розвиток конструкторських здібностей учня може свідчити такий варіант запропонованого ним задуму: "Помістити крейду в футляр від губної помади".

Час виконання – 3 хв.

При вивченні початкових умов другої винахідницької задачі учень

формулює для себе таку умову: треба, щоб меблі ковзали по підлозі, і запропонована ним ідея може бути такою: "Треба залити підлогу олією, тоді підлога буде дуже слизькою і можна буде пересувати меблі навіть через поріг".

Про більш високий рівень розвитку конструкторських здібностей учня свідчать такі створені ним задуми: "Підкласти під ніжки меблів клейонку", "Якщо помістити під ніжки меблів килимок, то можна з його допомогою долати поріг".

Вищезазначені експериментальні завдання дозволяють отримати інформацію щодо проявів творчих здібностей старшокласників у різних сферах творчої діяльності, зокрема в літературній, художній технічній та ін., а також щодо їх здатності мобілізувати свої творчі зусилля в процесі розв'язування задач в ускладнених умовах (за обмеження в часі, інформації та ін.).

Література

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608с.
2. Кон І.С. Психологія ранньої юності. – М.; 1989.
3. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості /Обдарована дитина. – 2004. - №6.

В статье анализируется проблема методических средств изучения проявления разных типов творческих качеств у старшеклассников.. Экспериментальные задания, представленные в данной статье, позволяют получить информацию о проявлениях творческих качеств старшеклассников в разных сферах творческой деятельности, особенно в литературной, художественной, технической и т.д., а также об их возможности мобилизовать свои творческие усилия в процессе решения задач в трудных условиях (при ограничении во времени, информации).

Статтю подано до друку 21.03.2005.

©2005

І.О. Зуєв, м. Харків

ВИВЧЕННЯ ТИПІВ ПРЕДСТАВЛЕНOSTІ ІНФОРМАЦІЇ ТА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Представленість інформації у свідомості в процесі пізнавальної діяльності передбачає наявність типологічних розбіжностей, зумовлених функціональним дисбалансом півкуль головного мозку та функціональним домінуванням однієї з сенсорних систем [2,3,5]. У більшості випадків суб'єкт сприймає інформацію і користується нею, спираючись на свою домінуючу півкулю – ліву чи праву, а також на ту

сенсорну систему, якою звук частіше користуватися – візуальну, аудіальну або кінестетичну [4,6,9], або в окремих випадках дискретну [1].

В концепції НЛП, а також в когнітивній психології приділяється багато уваги проблемі представленості інформації у свідомості. Це сприяє вирішенню терапевтичних або освітніх проблем. З нашої точки зору одна з проблем, яка потребує вивчення, є зв'язок типів представленості інформації із здібностями, зокрема із креативними здібностями. Ми вважали, що необхідно з'ясувати – чи є представленість інформації одним із факторів, які впливають на становлення та проявлення креативних здібностей, зокрема, у дітей шкільного віку. Креативні здібності втілюються в значній мірі у креативному мисленні.

Ціллю нашої роботи було вивчити зв'язок між креативним мисленням та представленістю інформації у свідомості учнів, знайти ймовірні типологічні розбіжності. За нашою гіпотезою: по-перше, учні з домінуванням функцій правої півкулі володіють більш розвинутими креативними здібностями, ніж учні із домінуванням функцій лівої півкулі; по-друге, учні із домінуванням того сенсорного каналу, в якому до них поступає інформація, виявляють більш високий рівень креативного мислення. Наприклад, в роботі з візуальною інформацією вищу креативність проявляють учні-візуали, а в роботі з аудіальною інформацією учні-аудіали.

Теоретичною основою для поняття креативності ми обрали теорію П.Торенса, який розглядав креативність як творчі можливості людини. В значній мірі креативність проявляється у процесі мислення, у спілкуванні, у окремих видах діяльності. Творчі можливості прямо та безпосередньо не пов'язані з інтелектом, здібностями до навчання. Креативність за П.Торенсом – це чутливість до проблем дефіциту знань, дисгармонії. При цьому креативне мислення можна вивчати за продуктами, результатами творчої діяльності.

За своєю теорією П.Торенс сконструював діагностичний тест креативних здібностей. Нами було обрано найбільш відомий субтест із цього тесту – фігурний «Незавершені фігури». Він добре знайомий практичним психологам, зарекомендував себе як надійний психодіагностичний засіб [11].

Серед показників цього субтесту ми зупинились на двох: 1) Оригінальність, що розуміється П.Торенсом як здатність до знаходження та висування незвичайних, неочевидних, рідкісних ідей; 2) гнучкість – здатність легко переходити з однієї теми до іншої, з одного аспекту проблеми до інших, використовувати різні стратегії вирішення проблем. Ми вважаємо, що саме ці два показники найбільш змістовно характеризують творчі здібності.

Високий ступінь оригінальності мислення свідчить про здатність знаходити, конструювати незвичайні, принципово нові ідеї. А високий ступінь гнучкості мислення свідчить про динамічні можливості розуму, які дозволяють працювати з цими ідеями, трансформувати їх, шукати можливості їх втілення.

У підході до типології представленості інформації у свідомості ми спираємось на те, що встановлені в останні десятиріччя факти переважного домінування півкуль мозку та сенсорної системи, які свідчать про різноманітні пізнавальні стратегії, які можна використати в процесі навчання. Ці пізнавальні стратегії, засоби сприйняття і обробки пізнавальної інформації – це вираз наявності саме типів представленості інформації.

Для діагностики патології представленості інформації нами використовувалась авторська методика, яка являє собою індивідуальну тест-співбесіду [6,7]. Бесіда з учнями проходила за планом, а фіксувалися їх відповіді, реакції, рухи очей. На підставі наявності певних ознак визначалися бали належності до того чи іншого з типів. Ця методика дозволяє спочатку розділити учнів за ознакою домінування лівої чи правої півкулі, візуальної, аудіальної чи кінестетичної сенсорної системи, а після цього прокласифікувати учнів на 6 типів: лівокульний візуал (ЛВ), правокульний візуал (ПВ), лівокульний аудіал (ЛА), правокульний аудіал (ПА), лівокульний кінестетик (ЛК), правокульний кінестетик (ПК).

В нашому дослідженні треба було порівняти та проаналізувати між собою результати діагностики за фігурним субтестом тесту П.Торренсу окремо у представників різних домінуючих півкуль та представників різних домінуючих сенсорних систем. В межах нашого дослідження ми не могли порівнювати ці 6 типів представленості інформацію взагалі за ступенем розвитку креативного мислення, тому що зміст тестового фігурного завдання передбачав нерівні можливості для представників різних типів – правокульні візуали знаходились у більш вигідному становищі порівняно з іншими, особливо лівокульними аудіалами та кінестетиками. Хоча по суті ми шукали підтвердження, що креативність мислення відрізняється у представників різних домінуючих типів представленості інформації. Тим більше, що зв'язок між особливостями типів представленості інформації та сформованістю мислення в цілому та його різних видів вже встановлено [8].

Для реалізації цілі дослідження та перевірки гіпотези було проведено спеціальне дослідження. У дослідженні прийняли участь 142 учнів 4 – 7-х класів, які навчаються у спеціалізованій економіко-правовій школі ХГУ «Народна Українська Академія» та у навчально-виховному комплексі №89 м. Харкова. Цей вік учнів є найменший, з якого можна діагностувати типи представленості інформації, тому що за

ствердженнями різних дослідників, а також нашими спостереженнями, домінування півкуль головного мозку та сенсорних систем звичайно складається у хлопчиків до 9-10 років, а у дівчат до 11-12 років. Причини і фактори, що впливають на формування такого домінування потребують спеціального ретельного вивчення.

При обробці результатів фігурного субтесту у всіх 142 учнів були підраховані показники оригінальності та гнучкості мислення. Після цього відповідно до результатів тесту-співбесіди, що визначає домінуючий тип представленості інформації, учні були розділені на групи. Першу групу склали ті, в кого було виявлено домінування лівої півкулі, другу – ті, в кого домінувала права півкуля. Всього було в першій групі 56 учнів, в другій – 48. Ще у 38 учнів не було виявлено домінування певної півкулі, тому їх результати було вилучено з аналізу. Для кожної групи підраховано середній бал. Порівняння цих груп за показниками оригінальності та гнучкості мислення в середніх балах представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Півкульне домінування	Оригінальність	Гнучкість
Лівопівкульники	7,20	7,32
Правопівкульники	9,19	7,46

Ці результати демонструють помітну перевагу учнів із домінуючою правою півкулею за показником оригінальності мислення. Різниця складає близько 2 бали за 20-бальною шкалою. За гнучкістю мислення різниця між групами незначна. Таким чином, було визначено той факт, що права півкуля в більш значній мірі пов'язано із здатністю знаходити оригінальні, незвичайні, нові ідеї, або варіанти рішень. Разом із цим гнучкість мислення, вірогідно, характеризує функції обох півкуль.

Після цього було виділено ще три групи учнів: із домінуванням візуальної сенсорної системи (41 учень), аудіальної (36), кінестетичної (32). Ще 23 учня не проявили домінування певної сенсорної системи, тому їх результати вилучено з аналізу. Було пораховано результати у всіх трьох групах за фігурним тестом. Порівняння трьох груп у середніх балах за показниками оригінальності та гнучкості представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Домінування сенсорної системи	Оригінальність	Гнучкість
Візуали	8,76	8,52
Аудіали	7,58	7,54
Кінестетики	7,55	6,86

В цілому помітна перевага учнів із візуальним домінуванням за обома показниками, що все ж таки було очікувано. Це пояснюється візуальним характером образного мислення, котре учні повинні були в себе активізувати під час виконання фігурного субтесту. Цікаво, що за

оригінальністю аудіали та кінестетики не відрізняються між собою. Але із гнучкістю мислення у кінестетиків проблем більше за всіх, що свідчить про їх порівняну креативну ригідність. Аудіали за гнучкістю займають середнє положення. Тестові завдання у фігурному субтесті розраховані на вміння створювати та трансформувати візуальні образи, тому такого роду креативність краще розвинута у візуалів.

Здатність мислити зоровими образами – це особливість правої півкулі та зорової сенсорної системи. Психофізіологічні дослідження встановили, що анатомічно права півкуля більш пов'язана з візуальністю, ніж із іншими сенсорними системами. Тому природно очікувати від тих учнів, які проявили домінування правої півкулі та разом із тим домінування візуальної сенсорної системи (правокульні візуали) високих показників креативного мислення у фігурному субтесті. Щоб перевірити це, була відібрана група учнів-правовізуалів та інша група, в яку увійшли учні з домінуванням лівої півкулі та аудіальної і кінестетичної сенсорних систем (лівоаудіали та лівокінестетики). Кількість учнів в кожній групі складало однакове – по 24. Були підраховані та порівняні середні значення в цих групах за показниками оригінальності та гнучкості. Результати представлені в табл. 3.

Таблиця 3

Тип представленості інформації	Оригінальність	Гнучкість
Правокульні візуали	10,63	7,94
Лівокульні аудіали і кінестетики	7,58	7,69

Розбіжності підтвердились, але звертає на себе увагу той факт, що різниця за оригінальністю на користь правовізуального типу дуже значна, хоча за гнучкістю її майже нема. Можна заключити, що правокульні візуали мають найбільш високі потенційні можливості за показником оригінальності мислення. Разом з цим у другій групі оригінальність не перевищувала гнучкість, що відносить цю групу до протилежності у порівнянні з правовізуалами за показником оригінальності, як ми вважаємо.

Таким чином, в цілому виявлено зв'язок між типами представленості інформації з одного боку та показниками креативності мислення – оригінальність та гнучкість за фігурним субтестом тесту П.Торенсуз іншого боку.

Учні з функційним домінуванням правої півкулі головного мозку мають суттєво вищі показники за оригінальністю мислення, але не за гнучкістю мислення. Вірогідно, що очікувана вища загальна креативність правовізуальників пов'язана перед усім із здібностями саме оригінально мислити.

Учні з функційним домінуванням візуальної сенсорної системи мають вищі показники за оригінальністю мислення і за гнучкістю

мислення ніж учні з домінуванням аудіальної та кінестетичної систем. Учні-кінестетики проявили найменшу гнучкість мислення.

Здібності до створення та трансформування зорових образів є одною з характеристик креативного мислення і разом із цим це є рисою правокульного та візуального домінування представленості інформації.

Таким чином, якщо цілеспрямовано формувати правокульні візуальні здібності, це може сприяти розвитку креативності в цілому в учнів, які мають дефіцит таких здібностей. Таке формування за допомогою спеціально сконструйованих вправ може бути окремою перспективною справою, цікавою як для практичних психологів, так і для педагогів.

Література:

1. Ананьев В.А. Особенности дискретного типа личности в этиопатогенезе психосоматических расстройств. Вестник психотерапии 2003 №10 (15).
2. Бианки В.Л. Механизмы парного мозга. Л., 1989.
3. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
4. Гриндер М. Исправление школьного конвейера или НЛП в педагогике. М., 1995.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Спб., 2002.
6. Зуев И.А. Экспресс-методика и рекомендации педагогам. Практична психологія та соціальна робота. К., 2002 №6.
7. Зуев И.А. Связь типов репрезентативных систем с учебными трудностями и системами обучения. Вісник Харківського університету. Серія Психологія №617. 2004.
8. Зуев И.А. Изучение типов информационных модальностей у учащихся. Вісник Харківського університету. Серія Психологія №599. 2003.
9. Ллойд Л. НЛП и ускоренное обучение. М., 1997.
10. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. М., 2001.
11. Тест креативного мышления П.Торренса. Краткое практическое руководство М., 1993.

В статье изучается связь креативного мышления с типами представленности информации у школьников средних классов. Выявлена более высокая оригинальность мышления у правополушарников и более высокая оригинальность и гибкость у визуалов согласно фигурному субтесту теста креативности П.Торренса.

Статтю подано до друку 22.03.2005

ВПЛИВ РЕЛАКСАЦІЇ НА ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ І НЕВРОТИЧНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Становлення особистості людини в процесі онтогенезу не може проходити без труднощів. Інтенсивний розвиток фізичних і інтелектуальних здібностей, творчої продуктивної діяльності вимагає від школяра вольових і інтелектуальних зусиль. Надмірне перевантаження може привести до підвищення тривожності, невротичності, напруження. Все це ускладнює нормальний психічний розвиток особистості школяра, процес адаптації до соціуму, до навчання, діяльності.

Залежність положення старшокласників від батьків, дорослих, безкінечні їх вимоги, контроль на шляху досягнення цікавих прагнень та цілей в житті – знижують рівень адаптованості, підвищують рівень невротичності, депресивності, тривожності.

Страхи перед невідомим самостійним життям, боязкість зустріч з незнайомими людьми, емоційні переживання, пора романтичного кохання, тривожність в зв'язку з вибором професії, вступними екзаменами в навчальні заклади, співбесіди під час прийому на роботу – все це підвищує рівень тривожності, нервової напруженості. Ці та інші особливості старшокласників підвищують ймовірність виникнення неврозів, внутрішньо-особистісних проблем, що перешкоджає людині жити повноцінним творчим життям, розкрити свої творчі здібності, розкріпостити можливості.

Велика роль належить психологу, який може допомогти школярам зняти стрес, нервову напругу, що накопичується в процесі навчання, комунікації, спілкування.

В нашому дослідженні поставлені завдання виявити рівень тривожності, невротичності у старшокласників, сприяти позитивному психічному розвитку особистості, зняти стрес, нервову напругу, сприяти встановленню позитивних родинних стосунків, звільнити особистість від проблем, конфліктності, усвідомити свою унікальність, індивідуальність. Важливо показати вплив релаксаційних вправ, аутотренінгу на вміння розслабитись, звільнитись від тягара повсякденного життя, підвищити життєвий активний тонус.

Таким чином, звільнення від високої тривожності, депресивності сприяє вивільненню часу на цікаву творчу діяльність, на гармонійний розвиток особистості. Однак, не можна перебільшувати психологічну значимість релаксації, розслаблення, оскільки завищена розслабленість приводить до пасивності, розвитку негативних якостей, невміння переборювати труднощі чи бар'єри психічної активності.

Гіпотеза дослідження полягала в тому, щоб виявити рівень

тривожності і невротичності в ранній юності, висунуто припущення про те, що в ранній юності психіка ще не врівноважена, слабо розвинуті процеси регуляції, контролю, старшокласники схильні до підвищеної тривожності, невротичності психічних реакцій.

В дослідженні використовували комплекс діагностичних методик. Аналіз результатів показав, що в дев'ятому класі високий рівень фізичної агресивності виявили 32% учнів, середній рівень – 52% і низький рівень – 16% учнів. Високий рівень непрямої агресивності виявили 4% учнів, середній рівень 84% і низький – 12% учнів. Високий рівень вербальної агресивності виявили 52% учнів дев'ятого класу, середній рівень – 36% і низький – 12%. Цікаво, що деякі учні виявили високі рівні і фізичної, і вербальної агресивності, тобто вони не могли себе стримувати ні в руховому контролі, ні в мовленнєвому. Так, це були учні Терехова Света, Терехов Сергій – брат і сестра з неповної родини, діти знервовані, дратівливі, збудливі, не врівноважені, потребують індивідуальної психокорекційної роботи з психологом.

В цілому по дев'ятому класу переважає вербальна агресивність, яку виявили 52% учнів, фізичну агресивність – 32% учнів і непряму агресивність виявили 16% учнів.

Аналіз результатів по десятому класу показав, що високий рівень фізичної агресивності виявили 20% учнів (проти 32% в дев'ятому класі); тобто значно нижчий рівень, учні більше врівноважені, спокійніші, витримані. Середній рівень агресивності виявлено у 44% учнів (проти 52% у дев'ятому класі), низький рівень у 36% (проти 16% у дев'ятому класі).

Високий рівень непрямої агресивності в десятому класі не виявлено, а середній рівень виявлено у 60% (проти 84% учнів, що було в дев'ятому класі), низький рівень у 40% учнів (проти 12%, що було в дев'ятому класі).

Але ось виявлено високий рівень вербальної агресивності у 68% десятикласників (проти 52% у дев'ятому класі), середній рівень у 20% учнів і низький рівень у 12% учнів. Учня була притаманна і вербальна, і фізична агресивність, яка виявлялась в нервовій напрузі, невитриманості, високій емоційній напруженості, тривожності. Особливий вплив на розвиток особистості в старших класах відіграє соціальна ситуація, родина, вчителі, моральні стосунки в шкільному колективі.

Проаналізуємо результати по показнику емоційна стабільність – емоційна нестабільність; так в дев'ятому класі виявлено 32% емоційно врівноважених, стабільних і 68% емоційно не врівноважених, схильних до афекту, збудження нервової напруги; в десятому класі по емоційній стабільності виявлено тільки 20% учнів. Так, в дев'ятому класі більшість учнів холеричного і меланхолічного темпераменту 50%, а

тільки 20% сангвінічного, у яких спостерігався емоційний баланс, але при сильних нервових напруженнях може виникати емоційна нестабільність.

В десятому класі по цьому показнику до сангвінічного темпераменту віднесено 48% учнів, які теж в стресогенних ситуаціях схильні до емоційного дисбалансу; неврівноважених і емоційно нестабільних виявлено 32% учнів, які схильні до афекту, нервовості і тільки 20% учнів витримані, емоційно врівноважені, спокійні. Ця емоційна неврівноваженість приводить неокріплу нервову систему в ранній юності до перенапруження перевтоми, дисбалансу нервових процесів збудження і гальмування.

Дослідження показало наявність у старшокласників неадекватної завищеної чи заниженої самооцінки. Результати показали зростання рівня адекватної критичної самооцінки своїх психічних якостей з 20%, що були виявлені в дев'ятому класі до 76% учнів, з заниженою самооцінкою з 32%, що виявлено в дев'ятому класі до 8%, яких виявлено в десятому класі. Це свідчить про зростання самосвідомості, самоконтролю, саморегуляції, стремління до самовдосконалення своїх якостей. Учні, які виявили завищену оцінку характеризувались афективністю, нервовою напругою, конфліктністю. Учні з заниженою самооцінкою виявили високу тривожність, невпевненість, депресивність емоцій, невротичності.

Аналіз результатів рівня тривожності проводився за показниками: загальна тривожність в навчальній діяльності, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань на уроці, страх не відповідати очікуванням оточуючих людей, низький фізіологічний опір стресам, проблеми і страхи в стосунках з вчителями.

Результати показали високий рівень тривожності у учнів дев'ятого класу за показниками загальна тривожність в навчанні з 59% до 86%; переживання соціального стресу з 54% до 72%; фрустрацію потреби в досягненні успіху з 53% до 76%; страх самовираження особистості з 50% до 83%; страх не відповідати очікуванням оточуючих людей з 40% до 80%; низький фізіологічний опір стресам виявили з 60% до 100% учнів; проблеми і страхи в стосунках з вчителями з 50% до 62% учнів.

Аналіз результатів в десятому класі виявив високу загальну тривожність в навчанні у 24% учнів проти 40% у дев'ятому класі, тобто зниження на 16%; середній рівень – 24% учнів проти 28% у дев'ятому класі і низький рівень у 52% учнів проти 24%, що виявлено в дев'ятому класі, тобто підвищення кількості учнів з низькою тривожністю на 28%, це значить про зростання впевненості в собі, в знаннях, врівноваженості, емоційній стабільності.

За показниками фрустрація потреби в досягненні успіху високий

рівень тривожності виявили 8% учнів, середній рівень – 40% і 52% - низький рівень у учнів дев'ятого класу, в десятому класі ці результати наступні: 0% з високим рівнем, 28% - середній і низький у 72% учнів.

За показником переживання соціального стресу виявлено низьку тривожність у 80% учнів десятого класу і 56% учнів дев'ятого класу, за показником фрустрація потреби в досягненні успіху в десятому класі виявлено низького рівня 72% учнів і 52% учнів дев'ятого класу. Це свідчить, що десятикласники стабільніше і впевненіше переживають неблагоприємний психічний фон, який не дозволяє виявити свої здібності в отриманні високих результатів в навчанні, в діяльності і це переборення сприяє прояву здібностей, розкриттю творчих можливостей особистості юнака.

За показником страх самовираження в десятому класі виявлено 16%, в той час, як в дев'ятому класі було 20% учнів, низького рівня виявлено 60% і 36% відповідно, в дев'ятому класі, що свідчить про зростання впевненості, ерудицію розвиток інтелекту, бажання до саморозкриття творчих здібностей.

За показником страх перед перевіркою знань на уроці виявили підвищення рівня з 32% в дев'ятому класі до 44% в десятому класі, що можна пояснити підвищенням вимог до знань. Середній рівень виявили 24% і 40% в дев'ятому класі. Низький рівень виявлено в десятому класі у 32% учнів проти 28% у дев'ятому класі.

За показником страх не відповідати очікуванням оточуючих людей високий рівень тривожності в десятому класі виявили 36%, коли в дев'ятому класі тільки 12% учнів, тобто збільшилась кількість учнів, які переживали за свій соціальний статус, положення в колективі, за своє поведіння.

Показник низький фізіологічний опір стресам виявили високий рівень тривожності 32% учнів десятого і 40% учнів дев'ятого класу. Середній рівень виявили 16% учнів десятого і 36% учнів дев'ятого класу, низький рівень виявлено у 52% і 24% учнів відповідно; тобто з 24% до 52% учнів збільшилось по вмінню регулювати і контролювати себе, свій психічний і фізіологічний стан, свої емоційні реакції.

Низький рівень в десятому класі виявили 84% учнів за показником проблеми і страхи в стосунках з вчителями і 48% учнів в дев'ятому класі, що свідчить про те, що учні могли розкуто і вільно, невимушено спілкуватись з дорослими, вчителями, висловлювати свою думку, переживання, зросла товариськість, впевненість, емоційна стабільність і витримка.

Так, якщо за всіма показниками, що викликають тривожність, стрес, невротичність у учнів дев'ятого класу на першому місці були ситуації, що пов'язані зі страхом перевірки знань на уроці, низький фізіологічний опір стресам, загальна тривожність в навчанні, страх

самовираження (від 68% до 80% учнів), то в десятому класі на першому місці були такі стресогенні ситуації, як страх не відповідати очікуванням оточуючих людей, страх перевірки знань на уроці (від 68% до 76% учнів).

В той час, як низькостресогенні ситуації пов'язані в дев'ятому класі з переживанням соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху (від 44% до 48% учнів). В десятому класі низькостресогенні ситуації пов'язані з страхом самовираження, проблемами і страхом в стосунках з вчителями, переживання соціального стресу (у 16% до 28% учнів).

Таким чином, зниження рівня тривожності, невротичності в десятому класі ми бачимо майже за всіма показниками. Все це говорить про досить низький рівень пристосованості учнів до ситуацій стресогенного характеру, які підвищують ймовірність неадекватного деструктивного реагування на тривожні фактори середовища.

Страх перевірки знань на уроці досить високий і в дев'ятому і десятому класі, а це негативні емоції, депресія, нервовість, стрес. Високий рівень має тривожність по показнику не відповідати очікуванням оточуючих людей, а також велика кількість учнів, які мають низький фізіологічний опір стресам, велика кількість учнів має загальну тривожність в навчанні та страх самовираження особистості.

Основні завдання психокорекційної роботи психолога полягали в тому, щоб подолати тривожність і нервову напругу, виробити в учнів конструктивні способи поведінки, поводження в стресогенних ситуаціях, оволодіти прийомами релаксації, розслаблення, зняття нервової напруги, що дає змогу учням оволодіти собою, контролювати і регулювати себе в стані хвилювання, тривоги, сприяти розвитку адекватної самооцінки, розвитку особистісних якостей, що допомагають нейтралізувати негативні переживання емоційного дискомфорту, виробити механізми самоаналізу, саморегуляції, подолання тривожності, невротичності шляхом обміну ідеями в групі, оволодіння прийомами релаксації, аутотренінгу, аналітичний розгляд тривоги і страхів.

Використовувались методи – ігрові, аутотренінг, релаксаційні вправи, дискусійний аналіз ситуацій, психогімнастика, проєкція, дихальна медитація, музикотерапія. Основна структура психокорекційної програми сприяла зниженню емоційного напруження в стресогенних ситуаціях, зменшення рівня тривожності, допомога владнати свої негативні переживання, що заважають нормальному самопочуттю, релаксаційні вправи, аутотренінг.

Релаксаційні вправи сприяли розвитку вміння реагувати на оточення і обставини, які хвилюють і викликають стан нервового напруження. За допомогою розслаблення і правильного дихання

досягти природного ритму діяльності, регуляції психофізіологічних процесів, зниженню нервової напруги, зняття роздратування, підвищення самопочуття учнів старших класів, що стоять на порозі виходу з школи.

Це релаксаційні вправи „Як правильно дихати”, „Повільне і швидке дихання”, „Круговорот енергії”, вправи для імунної системи, вправи на зняття роздратування, використання масажу біологічно активних точок, арттерапія, музико терапія, а також ігротерапія, танцювальна терапія.

Згодом проведення релаксаційних вправ позитивно вплинуло на нервову та психічне самопочуття учнів юнацького віку.

Важливо, щоб такі релаксаційні вправи проводились систематично і учні оволоділи прийомами їх виконання. Корегування тривожності, невротичності, агресивності у учнів потрібно проводити не тільки в старшому шкільному віці, але й в підлітковому, оскільки ми знаємо про бурхливий психічний розвиток особистості підлітка 6-8 класів, бо від цього залежить психологічний розвиток особистості; відновлення емоційної сфери агресивних, тривожних, невротичних учнів важливе завдання в роботі психологічної служби в школі.

Література.

1. Немов Р.С. Психология М. 2000г.
2. Кон И.С. “Психология ранней юности”. М. 1989.
3. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб. 2003.

В статтє приводятся результаты исследования влияния релаксации на снижение тревожности и невротичности старшеклассников. Разработано рекомендации по проведению релаксационных упражнений с учениками.

Статтю подано до друку 19.03.2005.

©2005

Л.І. Хімчук (м. Івано-Франківськ)

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ТЕХНІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Вирішення багатьох практичних завдань, які виникають при створенні або використанні складної сучасної техніки, а також при підготовці майбутніх спеціалістів, потребують високого рівня розвитку творчих технічних здібностей. Тому, проблеми здібностей, які традиційно вивчалися психологією, стали розглядатися в аспекті технічної діяльності людини.

Здібності - визначають як індивідуально-психологічну особливість людини, яка виражає готовність до оволодіння певними видами діяльності і є умовою їх успішного виконання [7]. Зокрема,

С.Л.Рубінштейн розумів під здібностями „... складне синтетичне утворення, яке включає в себе цілий ряд даних, без яких людина не була б здатна до будь- якої конкретної діяльності...”[6].

Б.М. Теплов [8] виділив такі основні ознаки здібностей:

1) здібності це індивідуально - психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої.; 2) тільки ті особливості, які мають відношення до успішності виконання однієї або декількох діяльностей; 3) здібності, які не зводяться до знань, умінь. і навичок, які вже вироблені у людини.

До загальних здібностей, які виявляються в усіх видах людської діяльності, відносять загальні розумові здібності, пам'ять, увагу та ін. Спеціальні технічні здібності відповідають вужчому колу вимог конкретної діяльності. Рівень розвитку технічних здібностей виражає таке поняття як талановитість і геніальність.

При визначенні сутності творчих технічних здібностей як властивості особистості важливо враховувати те, що технічні здібності не ізольовані від інших складових систем особистості. Здібності різних дітей до технічної творчості можуть мати різну структуру завдяки індивідуальній своєрідності кожного з них. Нехтування індивідуальними особливостями призводить до того, що нерідко навіть здібні учні втрачають інтерес до навчання, діяльності і потрапляють до категорії так званих важких дітей.

Важливе місце у розвитку творчих технічних здібностей займає робота у позашкільних закладах, яка є більш ефективною щодо розв'язання поставленої проблеми. Пояснюється це тим, що робота в школі є чітко регламентована у часі. В позашкільні заклади діти приходять за власним бажанням, вибирають гуртки за інтересами, керуються певними мотивами. Тому керівник гуртка повинен бути не просто джерелом інформації, а організатором їх мислительної діяльності.

Головною метою позашкільного навчання повинно бути набуття узагальнюючих стратегій, треба навчити вчитися.

Здатність педагога творчо мислити є одним із вирішальних чинників формування творчих технічних здібностей у дітей. А.Н. Лук вважає: якщо вчитель володіє високим творчим потенціалом, то обдаровані учні теж досягають блискучих успіхів [4].

Творчі здібності не виникають самі по собі і не перетворюються в творчі винаходи. Для того, щоб досягнути творчих результатів, необхідний поштовх, потрібні бажання і воля, тобто мотиваційна основа. Це особливо переконливо показано в роботах Л. С. Виготського „... Сама думка народжується не з іншої думки, а із мотиваційної сфери нашої свідомості, яка охоплює наш потяг і потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти і емоції...” [1]. У зв'язку цим, аналізуючи

творчі технічні здібності дітей, буде правомірним виділити мотивацію як одну із під структур їх творчих технічних здібностей. Розуміючи мотиви, які спонукають людину до активності, можна цілеспрямовано впливати на її поведінку і діяльність. Аналіз і актуалізація мотивів мають важливе значення для керівництва технічною діяльністю у позашкільних закладах.

В дослідженнях, присвячених проблемі мотивації, виявлено і описано різноманітність мотивів, які впливають на ефективність процесу технічної діяльності. Таке різноманіття обумовлено здебільшого, надзвичайною складністю самої технічної діяльності, рівнем її організації, віковими особливостями учнів і всією системою їхніх відношень.

Учні молодшого шкільного віку характеризуються високою збудливістю та низькою здатністю до довільного керування своїми бажаннями і потребами, у зв'язку з чим їх мотиваційна сфера набуває особливої значущості для розвитку технічних здібностей.

Потреба у творчій технічній діяльності може спонукатись як “зовнішніми” факторами (пошук відповіді на поставлену задачу, вирішити яку відомими способами і засобами неможливо) так і “внутрішніми” (потребами самовираження, реалізації раніше набутих знань і особистих задумів) [9].

Доведено, що технічна творчість (зрештою як і будь-який інший вид творчості) має двояку детермінацію: з одного боку вона потребує зовнішнього імпульсу, який спонукає до діяльності, а з іншого – наявності певного багажу знань, умінь, навичок на основі яких можна було б створити щось нове, раніше не відоме.

Відсутність хоча б однієї з цих умов у позашкільній роботі робить технічну творчість неможливою. Однак співвідношення цих двох мотиваційних умов може бути різним в плані суб'єктів творчості, так і в плані видів творчості. Наприклад, наукова творчість більш рівномірно залежить від кожної із цих мотиваційних умов, ніж технічна творчість... С. В. Мухіна звертає особливу увагу на психологію сприйняття учнями оцінки їхньої діяльності. Зазвичай оцінка успішності або неуспішності в пізнавальній діяльності учня перетворюється в знак оцінки особистості в цілому. Цьому частково сприяють і дорослі (знайомі і не знайомі), які виражають задоволення тільки дуже високими результатами.

Основою мотивації технічної творчості учнів 1-4 класів є перш за все задоволення потреб, які виступають у різних формах - потреб у творчості, та самовираженні, бажанні бути подібним на іншого, потреби зрозуміти явище чи процес здійснення дії, прагнення до підвищення свого авторитету, бажання стати гуртківцем.

Цікавою для нашого дослідження є думка американського професора Р. Крачфілда. Всю сферу факторів, які виступають як мотиви

що спонукають до творчості, він розбиває на дві великі групи: фактори зовнішньої і фактори внутрішньої мотивації. До першої групи відносяться мотиви, спрямовані на задоволення потреб, які є зовнішніми щодо творчого процесу. Це перш за все становлення професійного престижу та матеріального задоволення. В цьому випадку отримання творчого результату є лише засобом для досягнення інших цілей, які мають відношення до творчого процесу. До факторів внутрішньої мотивації Р.Крачфілд відносить групу мотивів, спрямованих на задоволення, головним чином, пізнавальної потреби. В цьому випадку радішим є сам факт вирішення винахідницької задачі, процес творчості як такий. Отримання творчого рішення виступає тут не засобом для досягнення інших цілей, а кінцевою метою і сутністю творчої діяльності.

Багато хто з дослідників вбачає в творчій продуктивності не стільки результат якихось особливих інтелектуальних якостей (хоча і цей фактор не можна ігнорувати), а розглядає її як наслідок впливу сильної мотивації та прагнень до інтелектуального успіху.

Деякі зарубіжні дослідники, наприклад, Д. Чемберс, Д. Пельці і Ф.Ендрюс вважають, що зовнішня мотивація згубно впливає на інтелект, внутрішня ж, навпаки, слугує індикатором „істинного творця”, оскільки „опора на самого себе є стрижнем творчості”.

Аналізуючи вітчизняні та зарубіжні роботи з проблем мотивації творчості, можна стверджувати, що найбільш чітко проявляються наступні погляди на факт існування цих феноменів: 1. Мотиви творчості породжуються внутрішньою потребою творця до самовираження, становлення себе як особистості. Ця група мотивів притаманна людині як *Homo sapiens* і пов'язана з її природою. В контексті сказаного важливою є думка академіка П.К. Енгельгардта, про те, що творчість “є результат деякого інстинкту, який відчувається так само як потреба пташки співати або бажання риби підніматися проти течії бурхливої річки”[2]. Цю точку зору поділяє і багато інших прогресивних зарубіжних дослідників (Кларк В., Роджерс С.Р.). 2. Мотиви творчості є своєрідне вираження спрямованості на руйнування і побудову яка притаманна людині. Прибічники цієї точки зору виходять з того, що творчість починається з моменту, коли світ не задовольняє людину, і вона своїми діями вирішує змінити його. Зміна будь-чого, або ж створення чогось принципово нового несе в собі руйнування вже існуючого 3. Мотиви творчості є незалежною і дуже важливою формою прагнення творця реалізувати свою свободу.

Велику цікавість представляють експериментальні дослідження спонукальних мотивів до технічної творчості. Так Ю. А. Дмитрієв і Е. Талейко, виділяють *п'ять видів головних мотивів раціоналізаторів та винахідників*. 1. Інтелектуальне задоволення, тобто сам процес

технічної творчості (жага до винахідництва). В цьому випадку новатор отримує задоволення від самого творчого процесу, від вирішення технічної задачі. **2.** Почуття професійної самодостатності (престиж). Обов'язковою умовою в цьому випадку повинно бути визнання діяльності новатора його товаришами, колективом, суспільством. Для цієї групи досліджуваних важливу роль відіграє реакція навколишніх на створену технічну новизну. Така реакція може стимулювати або гальмувати їх наступну діяльність. **3.** Новатори, які надають своїй діяльності великої соціально - виробничої та суспільної значущості. Вони отримують задоволення від покращення праці. **4.** Матеріальна винагорода, яка є одночасно мотивом і стимулом. **5.** Синтез всіх попередніх видів творчої діяльності. Новатори цієї групи підкреслюють, що вони захоплені перш за все самою ідеєю удосконалення техніки і технології, бажанням покращити умови праці.

Досліджуючи мотивацію технічної творчості учнів 1-4 класів ми запропонували учням анкету з допомогою якої прагнули дізнатись що саме спонукає їх до технічної творчості. При цьому вони повинні були дати відповіді на наступні запитання: 1. Чи відчуваєте ви потребу створювати щось своїми руками? 2. Чи виникає у вас бажання поповнити колекцію технічних виробів у своїй групі? 3. Як часто вам хотілося б допомогти своїм ровесникам у створенні технічного пристрою або якого - набудь виробу? 4. Чи виникає у вас бажання чимось виділитись серед однолітків? 5. Чи хотілося б вам, щоб вас хвалили в присутності однокласників? 6. Ви займаєтесь у гуртку лише для того, щоб створювати вироби тільки для себе?

Досліджувані повинні були вказати на найбільш оптимальні для них варіанти відповідей, до того ж рангування, яке вони при цьому здійснювали було індикатором суб'єктної пріоритетності (значущості).

При підведенні підсумків брались до уваги тільки мотиви, які були поставлені на перше місце. При цьому ми згрупували запитання на основі різних ознак мотивів. Відповіді на перше і п'яте запитання можна віднести до групи моральних мотивів. Відповіді на друге, третє, четверте - до групи престижних мотивів і, відповідь на шосте запитання - до мотивів матеріального характеру.

Таким чином, змістовні особливості мотивації творчої технічної діяльності учнів 1- 4 класів могли бути представлені як мотиви чотирьох видів: 1) внутрішня мотивація; 2) моральні мотиви; 3) престижні мотиви; 4) матеріальні мотиви.

У відповідності до отриманих нами емпіричних даних, кінцевий розподіл досліджуваних набув такого порядку: у – 49,6% учнів переважали мотиви першого виду, 38,2% - другого, 9,5% - третього, лише 6,2% - четвертого.

Звідси випливає, що більшість учнів орієнтована на сам процес

технічної творчості, а тому вони отримують особливе задоволення від діяльності. На жаль, ці висновки не можна назвати остаточними, оскільки немає впевненості в тому, що учні дійсно вказують на свої істинні спонукання.

Таким чином, технічна творчість молодших школярів як і будь-яка інша діяльність є полімотивованою, тобто вона зумовлюється не одним а декількома мотивами.

Як зазначалось вище, учня спонукає до технічної діяльності не один, а декілька мотивів. Кожен з них має різну силу. Одні мотиви досить часто актуалізуються і мають суттєвий вплив на технічну діяльність учнів, інші діють тільки в певних умовах.

Цікавою для нас є думка Л.І. Божович про те, що діяльність дитини спонукається двома видами мотивів, які мають різне походження і різну психологічну характеристику. Одні з них породжуються переважно самою навчальною діяльністю і безпосередньо пов'язані з змістом і процесом учіння (пізнавальні мотиви). Інші ніби „знаходяться за межами навчального процесу”. Ці мотиви, - “породжуються всією системою відношень, які існують між дитиною і навколишньою дійсністю”. Це, здебільшого, соціальні мотиви. У зв'язку з цією найбільш загальною класифікацією ми розглянемо ці два види мотивів стосовно технічної діяльності учнів 1-4 класів.

Багато досліджень свідчать про те, що домінуючим мотивом дитини при поступленні в школу, а також на протязі першого року навчання є статусний або так званий позиційний мотив „бути учнем, гуртківцем”[5]. Але, як правило, до 2-го класу, (а інколи і до 3-го) у більшості дітей цей мотив втрачає свою значимість, в зв'язку з чим для деякого з них заняття стають обов'язком, а в окремих випадках це призводить до того, що учень припиняє відвідувати заняття в гуртку.

Велику роль в мотивації технічної діяльності учнів 1-4 класів відіграє похвала керівника гуртка і залучення їх до різноманітних конкурсів та участі у виставках робіт. Низька оцінка, неякісний виріб викликає у них реакцію розчарування, яка автоматично травмує дитину.

Спостереження психологів показують, що вже в дошкільному віці реакція дитини як на успіх так і на неуспіх стає стриманою, хоча не завжди вдається це виявити. „Очевидно, це результат соціального навчання, результат боротьби домагань і заздрості”. (Музика О.Л.). На думку Музики О.Л., це утруднює дослідження мотивації технічної діяльності, оскільки в цій галузі, як мабуть у жодній іншій, окрім спорту, діє змагальний ефект. Критерії порівняння тут чіткі і об'єктивні, тому здатність вдавано байдуже ставитись до продуктів власної творчості виробляється у дітей дуже рано і це є певною проблемою для експериментальних досліджень. З іншого боку, мотив високої оцінки може бути і похідним від мотиву утвердження себе в колективі, групі,

або ж як наслідок прагнення до переваги і визнання однолітками

Як стверджують дослідження В.М. Матюхіної мотиви, які відображають відносини молодшого школяра з товаришами (бажання займати достойне місце серед однолітків, їх думка, осуд) у дітей 1-го класу ще не є для дитини спонуканням до діяльності. Однак з часом роль цих мотивів зростає і до кінця періоду молодшого шкільного віку вони стають реальним мотиватором технічної діяльності.

Для учнів цього вікового періоду характерна властивість наслідування або ж ідентифікації з іншою людиною - бажання бути подібним на авторитетну особистість (батька, вчителя, керівника гуртка). Авторитет батьків, вчителів, знайомих, бажання бути схожим на свій ідеал і наслідувати його - суттєвий мотив діяльності, під впливом якого учень бажає розвинути (удосконаливатися) [2]. С.Занюк звертає увагу на те, що вчителю, керівнику гуртка дуже важливо знати, з ким прагне ідентифікувати себе учень, щоби використати це для стимуляції мотивації до діяльності. Звідси випливає, що наявність зразка для наслідування є однією з важливих умов ефективного виховного процесу і стимулятором творчого технічного мислення, та розвитку здібностей.

Отже, дослідження щодо виявлення мотивів технічної діяльності, крім наукового має ще й велику практичну цінність на основі вивчення мотивів безпосередньо розробляється система розвитку творчих технічних здібностей.

На основі теоретичного осмислення і узагальнення проблеми розвитку творчих технічних здібностей дітей стосовно діяльності в позашкільних закладах, окрім мотиваційно-творчої активності і спрямованості особистості, можна виділити такі компоненти творчих здібностей:

1) інтелектуальні – здібність (уміння) аналізувати, порівнювати, класифікувати

Критерієм оцінки аналізу і порівняння є правильність, повнота.

2) інтелектуально – евристичні – здібність генерувати ідеї, висувати припущення, здібність до фантазії, вміння бачити протиріччя

Критерієм оцінки є число ідей, припущень їх оригінальність, новизна.

3) комунікативно-творчі – здібність акумулювати і використовувати творчий досвід інших, здібність до співпраці.

Критерієм оцінки є ступінь оволодіння досвідом інших, ступінь комунікабельності, взаємодопомога в процесі спільної діяльності.

4) естетичні – керування естетичними принципами в навчально-творчій діяльності.

Критерієм оцінки є частота і рівень ефективності застосування естетичних принципів (простоти, гармонії, і краси).

А.Осборн в кінці 30- х років запропонував метод розвитку творчих здібностей – мозкову атаку, що активізує творчу думку. Згодом, американським психологом Гордоном був запропонований метод синектики, суть якого полягала в тому, щоб зробити незнайоме знайомим, а звичне – невідомим.

Питання методології розвитку творчих здібностей не втратили своєї актуальності до сьогодні. Бажання створити „творчу особистість” є в даний час перспективним і вимагає принципово нового підходу до її формування в позашкільних закладах., оскільки творчі технічні здібності і творча особистість проявляються головним чином, в професійній діяльності. тому робота у позашкільних закладах повинна базуватися на психологічних закономірностях, які забезпечують творчий розвиток особистості.

Література

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования – М.: АПН СССР.-1956.-С.379.
2. Енгельгардт В. Движущие силы научного творчества. – Наука и жизнь, 1965 № 3, с.50-51.
3. Занюк С., Психология мотивации, - К.: Эльга- Н; Ника-центр, 2002,-352 с.
4. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М.: Политиздат. – 1976.С.73.
5. Реан А.А. Психология от рождения до смерти. М.; Олма-Прес 2002 с.274.
6. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.,1959.
7. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин - Минск.: Харвест, 1998. С.640.
8. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.,1961.
9. Якобсон П.М. Процесс творческой работы изобретателя. М., Изд-во Центр Сонета Всесоюзн. общества изобрет.,1934.

Исследуется развитие творческих технических способностей детей в условиях внешкольного обучения. Показывается роль мотивационных факторов.

Статтю подано до друку 20.03.2005.

©2005

Н.І. Череповська (м. Київ)

ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ХУДОЖНЬОГО МИСЛЕННЯ – ІНДИКАТОРУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Творчість є загальною умовою, механізмом розвитку: як розвитку еволюції, так і розвитку особистості (Ф. Баррон, Я.О. Пономарьов). Кожна людина від народження наділена певними задатками, здібностями до виконання різноманітних видів діяльності. Забезпечення саме творчого виконання здійснюється завдяки креативності – специфічній властивості мислення. Креативність, як здатність до

створення нового, поряд із іншими задатками, схильностями, пізнавальною та пошуковою активністю, проявами загального інтелекту, емоційним забарвленням процесів суб'єктивного пізнання, наполегливості та ін. - в цілому становлять *творчий потенціал* людини, який необхідно своєчасно виявляти, стимулювати його розвиток з метою подальшої реалізації. Одним з індикаторів прояву творчого потенціалу є здійснення *художньої діяльності*, яка за своєю суттю - перетворення дійсності - творча.

Метою дослідження є розроблення засобів виявлення та стимулювання креативності на уроках образотворчого мистецтва в школі. *Об'єктом* дослідження є художнє мислення; *предметом* - особливості прояву художнього мислення у вигляді креативних умінь.

Ми *припускаємо*, що зміст художньої діяльності обумовлює специфіку мислення як за змістом, так і за засобами; особливість художнього мислення полягає, насамперед, у здатності до створення нових художніх образів, нових візуальних форм та здійснюється завдяки умінням комбінувати, аналізувати, реконструювати. Ці уміння можна і необхідно розвивати.

Для підтвердження припущення та реалізації мети висунуто наступні *завдання*: 1. Уточнити поняття "художнє мислення" в художній діяльності. 2. Визначити структуру особливостей художнього мислення. 3. На основі КАРУСу створити комплекс завдань на виявлення та стимуляцію творчих мисленнєвих здібностей в художньо-графічній діяльності.

Обмежений обсяг даної роботи окреслює лише в загальних рисах перше та друге питання.

1. Успішність будь-якої діяльності, і художньої в тому числі, залежить від розвиненості здібностей до цієї діяльності. З літератури відомо, що існує чимало класифікацій художніх здібностей (О.Г. Ковальов, Т.Г. Комарова, В.С. Кузін, В.О. Моляко та ін.). Загальним для них є виокремлення *базових, спеціальних та додаткових* художніх здібностей. Базові здібності охоплюють, по-перше, *чутливість зорового аналізатору* до сприймання пропорцій, особливостей об'ємної та площинної форми, спрямування ліній, просторових відношень між предметами, світло-тіньових відношень, ритму, кольору, гармонійності тону та кольору, перспективних змінень об'ємних предметів та ін. Другою базовою компонентою структури художніх здібностей є *чутливість руки* людини: рухова й тактильна. Ці дві складові обов'язково повинні адекватно взаємодіяти, забезпечуючи координацію руки та зору. До спеціальних художніх здібностей спеціалісти відносять *уяву, мислення*. Додаткові здібності представлені *сприйманням, зоровою пам'яттю, емоційною сферою та волевою регуляцією*. Якщо розвинена емоційна сфера сприяє художньому сприйняттю світу - його

естетичного аспекту, пам'ять зберігає зорові та емоційні враження, а вольові зусилля забезпечують концентрацію уваги в процесі як сприймання натури, так і регулюють процес створення та зображення, то уяві й мисленню надається особлива роль: породження нових образів, нових смислових зв'язків і відношень в чуттєвій образній формі.

В процесі художньої творчості, й особливо на етапі зародження задуму й формування образу, уява та мислення є тісно взаємопов'язаними та відіграють надзвичайно важливу роль. Уява, інтегруючи в собі емоційне та раціональне начало, всі пізнавальні процеси, поєднує зорове сприйняття реальності з відтворенням і трансформацією її в пам'яті та вибудовує моделі минулого, існуючого майбутнього. Головною функцією уяви, поряд зі здатністю до емпатичного бачення (занурення в об'єкт), та збереження досвіду в емоційно-образній формі (трансформація та видозмінення образів уявлень), є творча: породження нових образів і візуальних форм. Пронизуючи всі фази творчості, уява виконує роль головного інструменту мисленнєвого пошуку [1].

Мислення встановлює нові зв'язки та відношення між об'єктами, явищами у формі понять або образів; є вищою формою творчої активності людини; здійснює пізнавальну, адаптивну функції, а також прогнозує та моделює цільовий образ. Візуальне мислення, як різновид образного, також породжує нові образи, створює нові візуальні форми, які несуть певне смислове навантаження та розкривають значення в наочній формі (В.М. Гордоц, В.П. Зінченко, С.М. Симоненко та ін.). Тобто, і уява, і мислення здатні породжувати образи. Крім того, такі загальноновизначені прийоми уяви як аглотинація, гіперболізація (збільшення, зменшення, мультиплікація) перегукуються із такими мисленнєвими діями як комбінування в основі якого лежить принцип кількісно-якісних перетворень. А такі прийоми художньої уяви як алегоризація, уподібнення/метафоризація є варіантами мисленнєвих дій аналогізування. Така "взаємопов'язаність" процесів уяви та мислення в художній діяльності породжує, на нашу думку, певне протиріччя. Прагнення до впорядкування понять, адекватного розуміння їх функцій в процесі художньої діяльності спонукало нас до відповідних заходів.

По-перше, розмежувати продукти уяви та мислення за станом свідомого чи несвідомого їх здійснення. Отже, уява, як відтворююча та творча, може бути спонтанною (коли в свідомості виникають майже готові візуальні гіпотези щодо художнього образу) або мати навмисний спрямований характер (коли формування образу супроводжується роздумами, пошуками, тобто, вираженою мисленнєвою діяльністю). В процесі мислення відмічаються подібні явища, наприклад, у вигляді інсайтів, осяянь, інтуїтивних здогадок, що мають несвідому природу, або мислення має цілеспрямований свідомий характер. Тому, на даному

етапі дослідження в нашій роботі ми визначаємо дії *уяви* саме в тих випадках, коли образ у суб'єкта художньої діяльності виникає спонтанно у вигляді готової візуальної гіпотези, яскравого чіткого образу і практично не потребує мисленнєвої доробки. Ілюстрацією до цього можуть бути слова І. Крамського, який писав до І. Рєпіна: "Якщо картина не вдалася, це означає, що я не зміг її зробити", (*тобто, не зміг перенести з уяви в зображення – курс. наші*). Так, образ уявлення майбутньої картини "Христос у пустелі" у художника з'явився відразу в готовому вигляді, був чітким і яскравим [2, 236].

І, навпаки, визначаємо дії мислення, коли пошук художнього образу обумовлено навмисними, цілеспрямованими діями, мисленнєвими операціями. Так, І. Рєпін зображував прототип майбутнього персонажу в багатьох підготовчих етюдах реалістично, близько до натури; а вже наділяв його вигаданими потрібними рисами лише на полотні картини: цьому передувала інтенсивна мисленнєва переробка образів натури в художній образ. В. Суріков – навпаки: вже в етюдах писав натуру, надаючи їй рис майбутнього персонажу: мисленнєва переробка натури в уявлений персонаж здійснювалася в досить згорнутій формі, стрімко. Обидва типи формування образу, на відміну від попереднього, характеризуються посиленою роботою саме думки щодо трансформації натурального образу: в одному випадку кінцеве "перевтілення" натури здійснювалося вже на картині, в іншому – ще на етапі підготовчої роботи.

По-друге, мисленню в художній діяльності різними авторами надаються й різні провідні функції. Багато вчених наполягає саме на умінні художника аналізувати, синтезувати, порівнювати, переносити, абстрагувати, узагальнювати, (це, до речі, є дуже важливим в процесі відтворення натури або образів уявлень з пам'яті). Інші вважають головною особливістю художнього мислення розвинену здатність до асоціювання, деhto наполягає на домінуванні плануючих дій. А існуюче поняття "художнє мислення" не розкриває повністю його роль в процесі художньої діяльності, яка, до речі, може бути як творчою, так і відтворюючою, а ще навчально-пошуковою (в плані відпрацювання технічних вмінь). За Б.С. Мейлахом (1980) художнє мислення складається з динамічного процесу тісної взаємодії світоглядних позицій та індивідуальної художньої системи творця. За цим узагальненням визначенням важко розгледіти саме творчий аспект художнього мислення в процесі саме *образо-творення*.

Якщо припустити, що уява продукує образи спонтанно, водночас, у стані перед- або після-сну, то мислення "створює" образи в процесі цілеспрямованої творчої діяльності, завдяки певним мисленнєвим діям, прийомам. Отже, художньому мисленню, насамперед, властива креативність – як здатність до творчості в широкому смислі і

креативність в більш вузькому розумінні – як уміння свідомо комбінувати знаходити аналогії, реконструювати (В.О. Моляк 2005). Креативність художнього мислення є особливо необхідною в процесі зародження задуму на стадії прогнозування цільового (ідеального) образу та на стадії його моделювання – формування образу: подальшого розвитку первинного праобразу, його конкретизації, деталізації, акцентуації тощо.

Отже, *художнє мислення* в нашій роботі ми розглядаємо як складну систему, структура якої охоплює *світогляд* (як відношення до світу у вигляді переживань, знань, переконань), *розвинену образну сферу* та *взаємодію уяви* (інтуїтивне) й *мислення* (раціональне), з наданням пріоритету креативним мисленнєвим умінням над операціональними. Тобто, таке мислення становить скоріше *властивість свідомості* (Д.Н. Абрамян, 1985), ніж суму окремих чи певних психічних процесів. Такий підхід до художньогомислення підтверджує думку про те, що художня діяльність призначена не стільки для відображення існуючого світу, скільки для самоздійснення людини в процесі перетворення світу – її головного призначення.

На думку Н.Я. Джинджихашвілі (1978), світ існує незалежно від людини і цей факт усвідомлюється нею як дефіцит власної волі. Усунення цього дефіциту, тобто, вирівнювання свідомості та реальності, здійснюється за рахунок створення "двійника" об'єктивного світу. А сам процес створення переживається людиною реально, "узаконюючи" її активність та розповсюджуючи її безпосередньо на існуючу дійсність.

2. Важливою особливістю художньогомислення ми вважаємо його здатність до креативності. Згідно структури творчого потенціалу, окресленою В.О. Моляк, креативність визначається як уміння комбінувати знаходити аналогії, реконструювати. За Т.М. Третьак, креативні уміння в будь-якій діяльності, (і художньої в тому числі), засновані на трьох основних *принципах* творчості природи та творчості людини: це принцип *поєднання*, принцип *схожості*, принцип *протилежності* [5]. В творчості людини ці принципи реалізуються, насамперед, завдяки таким мисленнєвим діям як комбінування, аналогізування, реконструювання та є основою творчого стратегіального мислення за В.О. Моляк, а відповідно пронизують і всю художню діяльність.

Так, по-перше, художня діяльність є реконструктивною в тому сенсі, що відображуючи об'єктивну реальність, людина перетворює її в іншу, штучну реальність; по-друге, продукт художньої діяльності завжди буде аналогічним своєму денотатові або образу уявлення; по-третє, комбінуючі дії охоплюють весь процес художньої діяльності: від зародження ідеї, задуму з елементів змісту свідомості до формування

образу з його деталізацією, доповненнями та організацією його на площині; також комбінування підпорядковує планування як загальної послідовності виконання роботи, так і певних практичних дій; крім того, комбінування може входити до складу системи художнього стилю в плані реалізації зображення.

Відтворення в мистецтві існуючого світу, як його "повторення" (копіювання, наслідування) передбачає, насамперед, домінування мисленнєвих тенденцій аналогізування. А от вже "відтворення" минулого (наприклад, історичного) та "передбачення" майбутнього або створення іншого (міфологічного) чи суб'єктивного (сюрéalного, символічного) світу передбачають домінування мисленнєвих дій реконструювання (До речі, створення "світів" буває не завжди конструктивного а й деструктивного характеру).

Кожний етап процесу створення художнього витвору підпорядковується перевагою певної мисленнєвої стратегії. Підготовчий етап характеризується зародженням ідеї, накопиченням матеріалу певного спрямування, ймовірно є початок формування задуму як загального напрямку розвитку ідеї. Наприклад, якщо художник перейнявся ідеєю пробудження природи навесні, то його підготовчі дії будуть спрямовані на спостереження за об'єктами природи та їх замальовками. В цьому випадку домінуватиме мисленнєва дія аналогізування: об'єкти зображення повинні бути аналогічними до своїх денотатів. Інший художник вирішив відобразити фрагмент історичної події, і тому переважаючими мисленнєвими діями в цьому випадку будуть дії реконструювання йому необхідно відтворити події, яких він ніколи не бачив.

Другий етап – пошуковий, найбільш творчий, як на нашу думку, він охоплює як зародження задуму й формування художнього образу майбутньої картини, так і пошук самої форми ідеального образу. Цілеспрямована діяльність пошуку взаємодіє з проявами інтуїції. Цей етап відповідає поняттю первинної креативності за А. Маслоу: йому властиві миті осяяння, натхнення, імпрровізації, інсайтів і здогадак. Зображуючи ліс навесні, шляхом виокремлення одних об'єктів і повним ігноруванням інших, художник перетворює дійсність, використовуючи насамперед, вміння реконструювати подумки. У художника що реалізує історичний задум, на цьому етапі вже домінуватимуть мисленнєві дії аналогізування: зображуючи історичних персонажів, він спирається на підготовчі роботи, зроблені за аналогією до натури.

Третій етап художнього процесу – етап реалізації; за А. Маслоу - це вторинна креативність: та, що спрямована на перевірку, на втілення ідеального в матеріальне. Цей етап націлено на результат, на продукт: успіх здійснення цього етапу залежить від володіння практичними вміннями, що охоплюють проникнення в сутність матеріалу, розвинені

інструментальні вміння, навички. На нашу думку, провідними мисленнєвими тенденціями на цьому етапі є саме комбінування комбінуючі дії підпорядковують як плануючі, операціональні дії по втіленню, так і кількісно-якісні зміни в процесі матеріалізації ідеального образу в художній образ, тобто, його подальшого формування. Існують різні підходи щодо мислення на етапі втілення: відомий художник педагог 19-го ст. П.П. Чистяков вчив постійно мислити, розмірковувати в процесі втілення над кожним рухом, кожним штрихом, мазком: не "набивать руку" під впливом враження, таланту, а постійно ставити перед собою задачу: "отсюда - сюда". І, навіпаки, Рафаель, С. Далі вважали: малюючи, необхідно ні про що не думати, для того, щоб "рукою водив ангел".

Отже, створення художнього образу, як синтезу ідеї (задуму) та форми (образного втілення) передбачає щонайменше дві провідні мисленнєві тенденції: на стадії зародження задуму та на стадії формування образу, його форми втілення. Тобто, необхідно розрізняти мисленнєві тенденції, спрямовані щодо розробки *ідеї* або щодо розробки *форми* художнього образу. Це необхідно враховувати, аналізуючи художні витвори з метою виявлення особливостей процесу створення художнього образу суб'єктом творчості - митцем.

Розглянемо більш детально спочатку творчі мисленнєві дії, що домінують саме у створенні *форми* художнього образу та спробуємо неупереджено розглянути їх розглянути на прикладах. Отже:

Комбінування – передбачає не лише поєднання різних об'єктів, елементів, а й взагалі, кількісно-якісні зміни. Тобто, комбінування охоплює перестановки, зменшення-збільшення, зміни в розташуванні, зміни параметрів, характеристик. Дії комбінування в художній творчості охоплюють такі засоби як *аглотинацію*: з'єднання елементів різних об'єктів реальної дійсності (сфінкс, русалка, кентавр, мінотавр, грифон, неіснуюча тварина за Леонардо да Вінчі; *гіперболізацію* як акцентуацію певної характеристики: це збільшення певного елементу (Карлик-нос, велетні) або зменшення (Котигорошко, гноми, ельфи); *мультиплікацію* як багаторазове повторення елементів, фігур для посилення інформації, іноді як використання ритмічної орнаментальної організації з метою декору.

Аналогізування – встановлення схожості, подібності (аналогії) між різними об'єктами та перенесення властивостей, функцій з одного об'єкту, як правило, більш відомого або зрозумілого, на інший. Пошук аналогів, як використання вже відомого або його частини, на думку В.О. Моляко (1985) не є копіюванням, але є утворенням нового.

Аналогізування передбачає: *уподібнення* відмінних по суті об'єктів (вигляд сузір'їв у формі тварин); *алегоризацію* (лисиця уособлює в собі хитрість, кішка – лукавство, лев – силу, осел – впертість; в роботах

Мікеланджело "Ранок", "День", "Вечір", "Ніч" людські фігури певними позами виражають стадії доби; в роботах М. Врубеля "Венеція" (1893), "Іспанія" (1894) жінки специфічної характерної зовнішності репрезентують місто, країну).

Аналогізування є основою *символізації* – процесу утворення символічних образів як втілення абстрактної ідеї в матеріальний образ. Прикладом може бути врубелівський Демон, запозичений з літературного джерела, але створений за зовнішньою аналогією молодого чоловіка орієнтальної зовнішності та за функціональною аналогією, що виражено зображенням екзистенційних емоцій. Або образ-мотив Дерева Світу з настінних розписів, рушників як пояснення світобудови його ієрархія життєвих рівнів, сторін світу, верху-низу, правого-лівого тощо.

Реконструювання – передбачає перетворення за контрастом, перетворення об'єкта в свого антипода. Якщо в конструкторській винахідницькій діяльності реконструкція вважається найбільш творчою мисленнєвою стратегією, то щодо художньої діяльності, на нашу думку, такого сказати не можна. Мисленнєву дію реконструювання створенні саме візуальної форми важко виокремити. Але щодо створення задуму – реконструкція є більш реальною, наочною. Достатньо згадати історичні полотна О. Іванова, К. Брюлова, В. Сурікова, І. Рєпіна, фантастичні світи І. Босха, М. Рєріха, М. Чюрльоніса, С. Далі, чарівні образи М. Врубеля елегантні - Г. Клімта, казкові сюжети В. Васнецова, загадкові світи прерафаелітів та символістів 19 ст. та ін. Всі ці твори поєднує по-перше, реконструкція саме *ідеї* відображення світу; по-друге, для візуальної *форми* усіх цих творів ми виокремили спільні риси: це або відтворення досить віддаленої аналогії, або поєднання контрастних елементів, або обидва моменти водночас.

Гідними зразками мисленнєвої *реконструкції задуму* можуть бути врубелівські жінки в перлиновій мушлі ("Перлина", 1904), чоловік на дні моря ("Садко", 1899), квітуча рослинно-жіноча істота ("Бузок", 1900), темно-синє надвечір'я, що контрастує з вогняно-червоними квітами ("Надвечір'я", 1900); клімтівські жінки у підводному середовищі ("Течія", 1898; "Німфи", 1899; "Водяні змії", 1904-1907), вдягнений скелет, який посміхається та напівголені люди, що сплять ("Смерть та Життя", 1916). Щодо образного втілення вище згаданих образів, то ми вбачаємо домінування саме мисленнєвої тенденції *комбінування* в створенні *форми* художнього образу.

Крім того, художній стиль обох видатних митців, як сукупність особливостей зображення та характерних рис, на нашу думку, також тяжіє до комбінуючих дій: це відома мозаїчність мазків М. Врубеля та вишукана повсюдність декоративних елементів Г. Клімта.

Отже, креативність художнього мислення є необхідною у створенні оригінальних художніх образів, нових або інших світів художньої реальності, здатних збагачувати духовний світ особистості. Креативність, на думку А. Маслоу, є генетично закладеною в людині. Вона є універсальною, і ні в якому разі не унікальною. Креативність можна виявити у кожній здоровій дитині, тому що в дитинстві всі люди – креативні [3]. Своєчасне її виявлення з метою стимулювання розвитку художніх здібностей планується здійснити завдяки модифікованій системи КАРУС, що є важливим заходом для реалізації творчого потенціалу кожної особистості та будерозглянутів наступній роботі.

Література:

1. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. – М.: Академический проект, 2003. – 304 с.
2. Кузин В.С. Психология - М.: АГ АР, 1997. – 304 с., ил.
3. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. - 430 с.
4. Моляко В.О. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Вопросы психологии 1994. - № 5. – С. 86 – 95.
5. Третьак Т.М. Навчання КАРУСу. З чого починати? // Обдарована дитина, 2005. - № 3. – С. 60 – 65.

Стаття посвящена проблемам диагностики особенностей художественного мышления как индикатора творческого потенциала личности. Показывается, что креативность художественного мышления необходима при создании оригинальных художественных образов, новых или иных миров художественной реальности, способных обогащать духовный мир личности.

Статтю подано до друку 16.03.2005

Розділ V. ПСИХОСЕМАНТИКА СВІДОМОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

©2005

Н.В. Карпенко (м. Київ)

ПСИХОСЕМАНТИКА СВІДОМОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Для особистісного росту надзвичайно важливо, щоб людина була в гармонії спілкування з оточуючимита з самим собою. Психосемантика свідомості творчої особистості свідчить про надзвичайну вразливість тонко організованої психіки обдарованої людини. „Для науки буває дуже корисно кинути свіжий погляд на давно відомі факти наголошує Карен Хорні, Інакше виникає небезпека, що мимоволі ми будемо продовжувати спроби укладати все нові і нові спостереження у старі схеми”. [1, с.27] А надто, якщо це стосується теми на яку у суспільстві накладено багаторічне табу чи упереджене негативне ставлення. Саме такою темою стала проблема страхів у творчої особистості.

Аналіз ненароком збережених історією фактів глибоких особистісних переживань відомих обдарованих людей свідчить про актуальність та свіжість проблеми страждання людей з тонко організованою психікою, які потерпають від страхів, що часто стає на заваді гармонізації людських стосунків творчої особистості. „Чому в тяжкі та грізні роки війни я „бормочу” про свої та чужі страждання задавлені... одержані не на полях бою, писав. М.Зощенко у 1943 році у повісті, яка була потім заборонена на всі роки радянської влади, як така, що справляє поганий виховний вплив пишу її з надією, що вона буде корисна людям”. [2, с.75] У повісті йдеться про дисгармонію людських стосунків відомих творчих особистостей зазнану через страждання від неусвідомлюваних або ретельно приховуваних страхів. Унікальний досвід самопізнання людини непересічної, як особистість і щедро творчо обдарованої складної і благородної, що спочатку силою недоступних її розумінню причин приведена на межу душевної і навіть фізичної катастрофи і яка саме завдяки творчості „знайшла в собі сили для реанімації, насамперед душевної і духовної у здавалося б безнадійній ситуації своєї клінічної смерті, як особистості” [3, с.150] Свідомість не контролювала, „вчинків не коректувала або не розуміла їх. Я був у повному підкоренні своїх страхів, про присутність яких я не мав уявлення. Моя свідомість не бачила цих страхів” хоча будувала життя підкоряючись їх волі [2, с.44] Силою своєї творчості, здатності до самоаналізу та аналізу фактів життя „вражений нещастями та хандрою інших великих людей” творчий геній „захотів дізнатися з якої причини виникли у них ці нещастя. Чи не з тієї самої причини, що і в нього? З яких складових вибудовувалося страждання безсумнівно обдарованих творчих людей. ”Ці люди були різних епох, різних характерів, різних напрямків, не одні і ті ж самі сили діяли на них ззовні. У М.Гоголя є

надзвичайно значуща фраза: „Я розгадував науку веселого і щасливого життя і дивувався, як люди, що прагнуть щастя, панічно утікають від нього, зустрівшись з ним...”[2,с.105] Безсумнівно для вирішення проблеми творчості, як засобу особистісного росту та гармонізації людських стосунків, необхідно враховувати вразливість тонко організованої психіки творчих особистостей, у чому допоможе ідентифікація та диференціація переживань страху зафіксованих біографами у відомих обдарованих людей. Глибоко психологічний аналіз згубної влади страху над долею неординарних зрілих особистостей поданий Зоценко М. М. у психоаналітичній повісті „До восхода сонця” Ця повість є не лише видатний літературний твір, але й унікальний психологічний і моральний документ, у якому з усією силою мистецтва великого художника слова, рідкісною людською мужністю і професійною психологічною послідовністю поданий досвід самопізнання дорослої творчої людини, яку тероризують страхи, але, яка все-таки знайшла в собі сили титанічними зусиллями своєї самосвідомості спробувати відшукати шляхи фізичного і духовного порятунку[3,с.178] Зоценко М.М. довгі роки тероризував страх, за його словами, він знаходився в повному підкоренні у нього, страх міцно тримав у своїх обіймах [2,с.58]. У психодраматичній повісті „До восхода сонця” він аналізує не лише свої страхи, але й вплив страху на долі обдарованих людей: Оноре де Бальзака, Гі де Мопасана, М.Глінки, М.Гоголя, О.Блока, Л.Толстого, О.Пушкіна, Едгара По. Усі ці люди були безсумнівно талановитими, для них були характерні творча уява і пластична психіка. Але страх у їх психіці уже не виконував захисну функцію, яка передбачена природою цієї емоції, він оволодівав витонченою душею і фізичним тілом цих людей, і їхньою вразливою свідомістю, так, що вони не змогли протистояти йому, подолати надсилені переживання.

Едгар По у свої 30 років писав: „У мене така пригніченість духу, яка погубить мене, якщо буде продовжуватись.. Ніщо не може мені доставити радості, або хоча б найменшого задоволення.. Почуття мої істинно в жахливому стані... Переконайте мене, що мені треба жити...” що свідчить, про хворобливу свідомість вкрай чутливої психіки.[2,с.80] І якраз творче самовираження цих геніїв рятувало їх і стало засобом особистісного росту, давало сили жити.

Таблиця 1

Диференціація страхів у творчо обдарованих зрілих особистостей

№ п/п	У кого з обдарованих людей зафіксовані біографами	Види страхів
1.	Оноре де Бальзак	Страх перед соціальною відповідальністю – перед шлюбом

		(одруженням з Ганською)
2.	Блок О.	Страх смерті
3.	Глінка М.	Страх смерті
4.	Гоголь М.	Страх перед жіноцтвом, страх зближення з коханою жінкою, страх їжі, страх лікування, страх спати на ліжку, страх смерті, матері
5.	Гі де Мопассан	Страх смерті.
6.	Едгар По.	Страх води. Страх перед жінками.
7.	Толстой Л.	Страх смерті.
8.	Пушкін О.	Страх перед приниженням у дворянському оточенні
9.	Зошенко М.	Види страхів, які спостерігав Зошенко М. М. у себе: боязнь води, страх перед жебрацтвом, страх стати жебраком, страх зближення з коханою жінкою, страх вулиці, страх темряви.
10	Некрасов О.	Страх радіти життю «И в новый путь с хандрой болезненно развитой пошел без цели я тогда»
11	Салтиков – Щедрін М.	Страх перед переживанням почуттів

Таблиця 2.

Зовнішні прояви переживання страху обдарованими людьми
зафіксовані біографами

№ п/п	У кого біографи зафіксували прояви страху	Конкретні зовнішні прояви страху (при зближенні з об'єктом страху)
1.	Зошенко М.	Нудота, серцеві напади; спазми в усьому тілі; судоми, спазми шлунку; відсутність апетиту.
2.	Едгар По.	Почервоніння шкіри, висипання на тілі; оціпеніння, замирання тіла; хандра, меланхолія, нудьга
3.	Оноре де Бальзак	Параліч.
4.	Гоголь М.	Втрата апетиту, нервування, “вередування” під час їжі; спазми, судоми, “золотушні напади”; слабкість; схуднення, запаморочення, оціпеніння, замирання тіла; хандра, уникання зближення з жінкою.
5.	Салтиков – Щедрін М.	Хандра; біль в очах.
6.	Некрасов М.	Меланхолія, хандра

Творчість дала сили Зошенку М. М. відкрити згубний вплив страху на тонко організовану психіку і долі обдарованих людей.

За дослідженнями англійських психологів (К.Текекс, 1991р) обдаровані творчі особистості мають гіршу соціальну адаптацію, що створює складності в гармонізації їх людських стосунків у зв'язку з антиінтелектуалізмом розповсюдженим у суспільстві. Обдаровані творчі люди потребують більшої уваги та розуміння близьких. Оточуючі часто схильні очікувати від обдарованих людей надто багато, зокрема схильні вважати, що соціальні здібності повинні бути такими ж високими, як і розумові. В той час коли майже за усіма параметрами творчі люди випереджають „середніх” представників за віком їх власний індивідуальний розвиток може бути нерівномірним, зокрема, розумовий розвиток (особливо мовленнєвий) часто значно перевищує емоціонально-особистісний. Тому розвиток і виховання почуттів важливо для всіх, але особливо для обдарованих особистостей, бо саме вони найбільш чутливі, а через це і найбільш вразливі до всього, що не узгоджується з їхнім „Я” [4, с.344,346,]

Також англійські дослідники (Лета Холлінгзуорт 1927) виявили, один урок, який високоінтелектуальні люди ніяк не можуть засвоїти, те, що оточуючі люди суттєво відрізняються від них способом мислення, змістом думок, вчинків і бажань, що природно ускладнює гармонізацію людських стосунків „Багато реформаторів загинули від рук натовпу, який вони хотіли просвітити. Високообдарований.. повинен навчитися сприймати сірість терпеливо не зловтішаючись, не гніваючись, без відчаю і плачу, з розумінням, якщо нічого не можна виправити.” [4, с.45-46] Саме тому однією з центральних рис творчої особистості повинно стати безумовне прийняття оточуючих толерантність.

Для особистісного росту та гармонізації своїх стосунків творчим людям необхідно приділяти більшу увагу навичкам повноцінного спілкування. Адже страх самотності чи реальна самотність часті супутники їх життя. Психолог В.Кан-Калик стверджує що „існують два способи спілкування людей „від себе,, та „від іншого”. Наша біда полягає в тому, що ми найчастіше намагаємось організувати спілкування „від себе”: мені потрібно, я хочу добитись, мені необхідно і в результаті втрачаємо з психологічного поля іншу людину з її потребами, очікуваннями, інтересами. От чому люди з яскраво вираженим спілкуванням „від себе” частіше потрапляють у тенета самотності. Історія доводить, що люди, які зуміли розвинути в собі та організувати спілкування „від іншого” змогли уникнути самотності навіть у самих важких життєвих обставинах. Більше того самі обставини ставали підвладними їм. „Із спогадів Н.Берберової видно, що прикладом такої людини була М.І. Закревська-Бенкендорф-Будберг, яка в складному історичному періоді, коли більшість представників її кола

мріяли тільки про те, щоб вижити, зуміла оточити себе яскравими талановитими людьми. Значну роль відіграла в цьому здатність спілкуватися. Культурі спілкування можна простежити за описом Н.Берберової: „...вона з Блоком говорила про його вірші так як вона вміла говорити, з А.Н.Бенуа про його малюнки, із Замятінім про його оповідання, із Добровейном... про переваги роялів Бехштейна і Блютнера. В цьому був її природжений талант, і я пам'ятаю, як у Сорренто у 1925 році коли в гості приїхав професор Старов, спеціаліст по заморожуванню трупів, вона за сніданком уважно слухала його, дивлячись йому в обличчя... спокійно, проникливо сприймала пояснення деталей його професії, ставила не нікчемні, а влучні питання і дякувала йому за пояснення”[4,с.252-253]

Щоб не потрапити в холодні обійми страху самотності, в контактах з людьми бажано орієнтуватися на діалог не тільки словами, але і всією своєю поведінкою. Адже взаємодія це спільна дія і спільне реагування у найпростішому вигляді. Тут сама поведінка часто має автоматичний характер навички: нам подають руку при зустрічі і ми відповідаємо, не задумуючись, нам посміхаються і ми посміхаємося у відповідь. Таким чином через традиції, ритуали привітання, прощання, висловлення співчуття ми вчимося вести спілкування „від інших”. Але цього замало, в подальшому людина повинна творчо розвивати такий діалоговий спосіб поведінки, інакше постійно буде страждати від плінності та обмеженості своїх контактів з людьми. Психологами виділяються чотири моменти взаємодії, що мають першочергове значення в гармонізації та культурі спілкування. Закономірно, що люди прагнуть до тих партнерів по спілкуванню, поведінка яких дає можливість реалізувати їх бажання і потреби. Інакше спілкування переривається.[5,с.253]

Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків особливо стане в нагоді людям віку середньої зрілості. Адже центральна тема в середній зрілості генеративність бажання вплинути на наступні покоління через власних дітей, через теоретичний і практичний внесок в суспільство. Генеративність визначає здатність оглянутися навколо, зацікавитися іншими людьми, стати продуктивними, що в свою чергу робить людину щасливою. За Р.М.Грановською ”Зрілість у людини настає тоді, коли вона розуміє, що життя не знає черноток, що все робиться остаточно. Переборення цих ілюзій мотивує зрілу особистість на творчі зусилля для реалізації життєвих планів”.[6,с.376377]

Для особистісного росту та гармонізації людських стосунків необхідно використовувати творчість як засіб і по відношенню до самого себе: необхідно приймати себе таким, який ви є, не відкладаючи на потім, а прямо зараз. Адже, коли ви позитивно приймаєте себе, не

ставлячи ніяких умов, у вас природно проявляється все краще, що у вас є. І кожний новий день ви будете починати радісним передчуттям зустрічі з прекрасною людиною, якою являєтесь ви самі.

Література

1. Карен Хорні Женская психология- Санкт –Петербург.-1993.-221С
2. М.Н.Зошенко До восхода солнца.-М.- 1990.-192С
3. А.А.Пузырей Драма неисцеленного разума / в кн. Повесть о разуме.-М.- 1990.-с149-183.
4. Одаренные дети / под. ред. Г.В. Бурменской В.М. Слуцкого.-М.- 1991.-380С.
5. Ю.М. Швалб О.В. Данчева Одиночество.-К.-1991.-268С.
6. Р.М. Грановская Элементы практической психологии.-Л.-1988.-564С.

В статтє исследується проблема представлености в сознании творческих личностей их страхов, анализируются внешние переживания этих страхов.

Статтю подано до друку 25.03.2005.

©2005

С.Г. Кисіль (м. Харків)

МИСЛЕННЯ ЯК ОПЕРАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ ПАМ'ЯТІ

У вітчизняній психології мислення характеризується як творчо-пошуковий психічний процес відображення дійсності. Численні дослідження мислення дозволили виявити його активний характер, особливості зв'язку з іншими психічними процесами. Проте, задача дослідження психологічних і фізіологічних механізмів мислення ще далека від свого остаточного рішення. Це й обумовлює актуальність вивчення мислення як психічного процесу.

Мислення як процес - це аналіз, синтез і узагальнення, за допомогою яких людина вирішує розумову задачу, виділяючи в ній умови і вимоги, співвідносячи їх один з одним, визначаючи шукане і т. д [7, С. 50-51]. Розумовий процес аналізу, синтезу й узагальнення різних типів і рівнів починається і здійснюється в силу визначених причин - спонукань, мотивів і т.д., завдяки яким людина включається в пізнавальну діяльність. Тим самим процесуальний (динамічний) аспект мислення споконвічно і нерозривно зв'язаний з особистісним його аспектом, насамперед з мотиваційним. Операційний (операціональний) аспект із цього погляду - одна зі сторін більш загального, процесуального аспекту мислення, тому що будь-які інтелектуальні операції і дії (логічні, математичні, лінгвістичні і т.д.) і їхні системи виникають і формуються в процесі мислення як його продукти і включаються в його подальше протікання. «Не операції породжують мислення, а процес мислення породжує операції, що потім у нього включаються» [8, С. 51].

З погляду підходу до психічного як процесу, розробленому С.Л. Рубінштейном і його учнями (істотні передумови цієї теорії створені дослідженнями І.М. Сеченова), мислення виступає як живий

психічний процес, включений у безперервну взаємодію людини зі світом. Коли людина ставить перед собою і починає вирішувати розумову задачу, вона ще не знає, які нові для себе властивості і відносини пізнаваного об'єкта відкриє, які сформує на цій основі способи дії, розумові операції і т.д. Спочатку людина може лише в мінімальному ступені, попередньо і приблизно прогнозувати, передбачати, антиципувати це невідоме і тому шукане рішення, тобто майбутній продукт, результат розумового процесу. Усе це складає шукане, майбутнє рішення.

При аналізі змісту рівнів психічного відображення Б.Ф. Ломовим очевидним є факт включення такого психічного процесу як мислення і у рівень представлень, так і в мовно-розумовий рівень [6].

На рівні представлень формуються нові види і способи гностичних дій: масштабне перетворення, уявне розчленовування об'єкта й об'єднання об'єктів в одне ціле, аглютинація, комбінації і рекомбінації, розумове обертання.

На рівні вербально-логічного, понятійного мислення (мовно-розумовий рівень) відбиваються істотні зв'язки і відносини між явищами об'єктивної дійсності. На відміну від відчуттів, сприйняття і представлень понятійне мислення - це процес опосередкованого відображення. Це виражається насамперед у тім, що, вирішуючи ту або іншу задачу, суб'єкт оперує поняттями і користується методами мислення, що склалися в ході історичного розвитку суспільства, у якому зафіксована суспільно-історична практика.

Понятійне мислення реалізується і як процес відображення, і як визначена діяльність, оскільки воно завжди зв'язано з тими або іншими задачами, рішення яких вимагає цілеспрямованих перетворень предметів (матеріальних або ідеальних). Випереджальний характер психічного відображення на рівні понятійного мислення досягає свого найбільш повного прояву. Мислення завжди є прогнозування [7]. Можливості антиципації тут найбільш високі. Найважливішою її особливістю на цьому рівні є те, що мовно-розумовий процес може розгортатися в напрямку як від сьогодення до майбутнього, так і від майбутнього до сьогодення (і минулого), від початкового моменту діяльності - до кінцевого, і навпаки, від кінцевого - до початкового. При цьому прогнозування може відноситися суб'єктом не тільки до нього самого, але також до природи, інших людей і спільностей людей [6].

У вітчизняній психологічній науці здатність до передбачення, прогнозування традиційно визнавалася специфічною властивістю розумового процесу, відрізняючи його як процес творчий від консервативного процесу пам'яті і конкретно-образного процесу сприйняття (сприйняття формує предметний образ, мислення забезпечує аналіз і синтез, побудову абстрактних понять, прогнозування

майбутнього пам'ять зберігає сформовані образи і поняття) [2, С. 247]. Експерименти, проведені А.В. Брушлинським і співробітниками, показали, що будь-яке мислення закономірно виступає як прогнозування шуканого невідомого, майбутнього рішення [7, С. 19]. Прогнозування розуміється тут у вихідному і найбільш загальному змісті: це визначення тенденцій і перспектив розвитку тих або інших процесів на основі аналізу даних про їх минулий і нинішній стан.

Однак дослідження пам'яті в руслі системного підходу виявили активну творчу участь мнемічних процесів в ансамблі психічних функцій, що утворюють цілісну структуру людської діяльності і, зокрема, у здійсненні функції прогнозування, яке не можна беззастережно визнавати привілеєм розумового процесу. Показано, що пам'ять як базова функція в структурі поведінки і діяльності є основою і неодмінним співучасником усіх рівнів прогнозування від найпростіших до найбільш складних [2].

У численних дослідженнях психологів, що вивчали структуру пізнавальної діяльності людини, показані різні форми найтіснішої взаємодії мислення як психічного процесу, що приймає найбільш активну участь у встановленні нових зв'язків і відносин у навколишньому нас світі, з пам'яттю. Однак така взаємодія досліджувалася переважно в напрямку позитивного впливу мислення на продуктивність пам'яті. У роботах П.П. Блонського, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, А.А. Смирнова, П.І. Зінченко і багатьох інших дослідників пам'яті була наочно показана роль мислення в ефективній організації процесів пам'яті: утворення значеннєвих зв'язків, угруповання рівня узагальнення, порівняння, аналізу і синтезу при запам'ятовуванні і відтворенні. Разом з тим, незважаючи на явну очевидність ролі пам'яті в здійсненні розумових функцій, при дослідженні мислення цьому моменту приділяється дуже мало уваги. В даний час цей пробіл заповнюється з боку системного дослідження продуктивних функцій пам'яті.

Рішення будь-якої пізнавальної або практичної задачі здійснюється завдяки роботі складного ансамблю психічних функцій, кожна з яких, у тому числі і мислення, виконує свою роль, ведучу або підлеглу, відповідно до конкретного змісту розв'язуваних суб'єктом задач. При цьому постановка будь-якої задачі відбувається на основі мотиваційних установок і знань, що зберігаються в пам'яті, процес рішення здійснюється завдяки представлень мети, навичкам і умінням, що зберігаються в пам'яті, до числа яких відносяться і розумові операції. І кінцеве призначення кожного нового знання і результату діяльності - уведення його в довгострокову пам'ять суб'єкта, де новий досвід включається в наявну систему знань, доповнюючи і перетворюючи її. У цьому зв'язку, при мікро- і макроструктурному аналізі і моделюванні

діяльності, сучасні дослідники включають розумові процеси в більш широкий і загальний контур системи пам'яті, розглядаючи розумові функції як один з елементів системи пам'яті, що включається нею в умови рішення задач з високою невизначеністю (Р. Аткинсон, Р. Клацкі та ін.) [2, С. 250].

Виявлення механізмів взаємин психічних функцій з'явилося основною метою наших досліджень у контексті вивчення специфіки мнемічної активності в структурі особистості [4, 5].

У дослідженнях структури здібностей В.Д. Шадріков, спираючись на поняття функціональної системи і філософських категорій одиничного, особливого і загального, визначає здатності як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру виразності, яка виявляється в успішності і якійсній своєрідності виконання діяльності [9]. У даному визначенні відбиті «родові» властивості здібностей як загальна для кожної здатності властивість, що реалізується конкретною психічною функцією, що відрізняє одну функцію від іншої, властивість, заради якої дана психічна функція і формувалася в процесі еволюційного розвитку людини.

На думку В.Д. Шадрікова структура пізнавальних здібностей може бути представлена як визначена ієрархія. У цій ієрархії окремі пізнавальні процеси виступають у ролі операційних механізмів конкретної здатності. Ієрархія пізнавальних здібностей рухлива і визначається тим, яка здатність знаходиться на її вершині [9].

У проведених нами дослідженнях [4, 5] показано, що в структурі пізнавальних здібностей пам'ять є базовою психічною функцією, яка детермінує розвиток і функціонування пізнавальних процесів. У структурі пізнавальних здібностей вона може бути представлена як визначена ієрархія, де окремі пізнавальні процеси виступають у ролі операційних механізмів вихідної пізнавальної здатності, яка представлена пам'яттю. Стиль реалізації операційних механізмів визначається стилем мнемічної діяльності, переважним співвідношенням продуктивності різних рівнів пам'яті в реалізації конкретних здібностей. У такому представленні пам'ять виступає і як мнемічна здатність і як системоутворюючий фактор структури пізнавальних здібностей.

Питання про зв'язок пам'яті з мисленням як вищим рівнем інтелекту був предметом спеціального розгляду в роботах Л.М. Веккера [3, гл. 5, 6].

При розгляді інтегративної функції пам'яті Л.М. Веккер відзначає, що дана функція відноситься головним чином саме до того синтезу і взаємодії різних компонентів і аспектів досвіду, що здійснюється на актуальному психологічному рівні процесів пам'яті, а не на рівні

довгострокового збереження її статичних кодів. Питання про такі функції пам'яті, як фіксація, збереження і відтворення минулого розумового досвіду, відходить тут на другий план тому, що ці функції є окремий випадок збереження і відтворення всякого досвіду взагалі і підкоряються тому загальним закономірностям збереження і відтворення досвіду. Самі ж ці закономірності відносяться по перевазі до сфери довгострокової пам'яті, насамперед її фізіологічних механізмів. Тому при визначенні зв'язку пам'яті з мисленням у першу чергу мова повинна йти про короткочасну й оперативну розумову пам'ять, тобто про включеність процесів пам'яті в саму динаміку розумових процесів, і про її функції, по-перше, як інтегратора окремих компонентів розумового процесу в його цілісні структурні одиниці і їхні сукупності і, по-друге, як інтегратора різних когнітивних процесів у цілісну систему інтелекту. Спираючись на загальні закономірності організації розумового процесу як взаємодії двох основних мов мислення - мови просторово-тимчасових предметних гештальтів і мови мовних символів, можна затверджувати, що пам'ять входить в організацію цих обох мов. Мислення представляє собою оперування символічними й образними операндами, у ході якого здійснюється оборотний переклад з однієї мови на іншу і, відповідно, розкриваються міжпредметні відносини між операндами мислення, які є його головним змістом [3].

Очевидно, що головну частину загального масиву образних операндів думки, що піддаються перетворенню в ході мислення, складають образи не первинні, а вторинні, тобто образи пам'яті. Саме образи пам'яті, що відносяться не тільки до предметного, але і до мовного досвіду, складають головний матеріал мислення. При цьому, специфіка пам'яті в її зв'язку з образним відображенням часу і її інтегративною функцією на образному рівні, цілком відноситься і до мислення, у внутрішню організацію якого образне відображення входить у якості його першої мови. Це знаходить своє відображення у функціонуванні короткочасної оперативної пам'яті в мисленні.

Це положення знайшло підтвердження і у наших дослідженнях [4, 5].

У проведених нами дослідженнях з метою виявлення місця і ролі пам'яті в структурі пізнавальних здібностей [5] показано, що:

- мається різний ступінь участі пам'яті в реалізації різних здібностей;
- мається різний ступінь участі різних рівнів пам'яті в реалізації різних здібностей;
- мається різний стиль реалізації можливостей пам'яті в залежності від типу нервової системи як одного з рівнів мнемічної системи.

У структурі пізнавальних здібностей системоутворююча функція пам'яті обумовлена функціональною взаємодією її різних рівнів на основі оперативної пам'яті.

У наших дослідженнях з метою виявлення місця і ролі пам'яті в структурі пізнавальних процесів, механізму її взаємозв'язку з розумовими процесами [4] показано, що розвиток реконструктивного мислення обумовлений розвитком пам'яті як психічної функції, яка має багаторівневу будівлю і індивідуальні особливості, в основі яких лежить індивідуальний стиль мнемічної активності.

Відповідно до концепції структури психічної функції Б.Г. Ананьєва її функціональні механізми детерміновані онтогенетичною еволюцією і природною організацією людського індивіда, а операційні механізми засвоюються і розвиваються в процесі його соціалізації [1]. У відношенні пам'яті як психічної функції це положення має принципове значення.

Аналіз численних досліджень пам'яті свідчить, що пам'ять як психічна функція реалізує і регулятивні, і пізнавальні функції психіки. Розвиток пам'яті як психічної функції здійснюється за допомогою її операційних механізмів, у якості яких виступають психічні функції, які самі розвиваються в процесі соціалізації індивіда. Важливим моментом розвитку операційних механізмів є їх тонке, пристосування до умов конкретної діяльності з урахуванням нагромадження досвіду суб'єкта. При цьому пам'ять є генетично найбільш ранньою психічною функцією в онтогенезі індивіда і базовою в родовому відношенні до інших психічних функцій. У контексті досліджуваного нами питання з всією очевидністю, можна визначити мислення в якості вторинної психічної функції стосовно пам'яті як базової психічної функції. Свій розвиток мислення одержує в онтогенезі індивіда, у його поводженні, діяльності і спілкуванні.

Представлене нами розуміння мислення як операційного механізму пам'яті погодиться з дослідженнями інших авторів. Так, В.Д. Шадріков у дослідженнях, де центральним моментом у рішенні проблеми структури здібностей виступає поняття взаємодії функціональних і операційних механізмів окремих здібностей, на основі проведеного їм у цьому плані аналізу на прикладі мислення робить висновок, що «функціональні механізми мислення вивчені ще недостатньо, операційні ж механізми мислення односторонньо представлені логічними операціями і методом мислення.» [9, С. 45]. Цей висновок свідчить на користь того, що основа функціональних механізмів мислення може бути представлена особливостями мнемічних процесів.

Таким чином, аналіз результатів досліджень ряду авторів і наших дозволяє зробити висновок, що у відношенні пам'яті як базової

психічної функції мислення може бути представлено як вторинна психічна функція, яка в процесі розвитку пам'яті здійснює функції її операційного механізму.

Література

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 382 с.
2. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. Тернополь: Астон, 1997. 351 с.
3. Веккер Л.М. Психические процессы. Л.: ЛГУ. 1976, Т.2. 342 с.
4. Кисіль С.Г. Роль пам'яті у формуванні реконструктивного мислення // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди Психологія. Вип. 13, ч.1, Харків, 2004. С. 80-84.
5. Кисель С.Г. Память в структуре способностей // Вісник Харківського університету. Сер. "Психологія", № 617. Харків, 2004. С. 60-64.
6. Ломов Б.Ф. Когнитивные процессы как процессы психического отражения // Когнитивная психология. Материалы финско-советского симпозиума. М.: Наука, 1986. 207 с., С. 7-21.
7. Мышление: процесс, деятельность, общение. / Под. ред. А.В. Брушлинского. М.: Наука, 1982. 288 с.
8. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958. 148 с.
9. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей // Психол. журн. Т.6, №3, 1985. С. 38-46.

Мышление анализируется как операциональный механизм памяти. По отношению к памяти как базовой психической функции мышление представлено как вторичная функция, которая существует как ее операциональный механизм.

Статтю подано до друку 27.03.2005.

©2005

О.В. Рибальченко (м. Київ)

ГРА, МИСТЕЦТВО, СМІХ

Чому сміх створює ілюзію творчості? Щоб повернутись в реальність чи з гри, чи з сміху, чи з мистецтва, - потрібно зробити над собою зусилля і знову розставити все на свої місця.

Гра – завжди процес найбільшого прояву активності. Недарма дитинство, особливо раннє, є самим активним періодом оволодіння світом в житті людини.

В мистецтві (як в грі та сміху) світ подвоюється: поряд з дійсністю, з'являється інша реальність (на полотні, в камені, на стрічці і т.д.). Ця нова реальність також є продуктом людської активності та мистецтва.

Першу з спроб, що дійшли до нас розібратися в причинах сміху зробив Платон в «Філебе». Він провів аналогію між тим задоволенням,

яке дає почухування при сильному зуді і сприйняттям смішного. У першому випадку виникає «змішане тілесне почуття»: на неприємне відчуття зуду накладається почуття полегшення. А сприйняття смішного викликає «змішане душевне почуття», в якому поєднуються біль і задоволення.

Зовнішні причини, що викликають сміх, лежать в поведінці інших людей, точніше — в їх невірній самооцінці. Один хвалиться досконалістю свого тіла, інший — багатством, третій — душевними достоїнствами. Помилкова самооцінка, згідно з Платону, — нещастя. Виходить, сміятися над чванством і зарозумілістю друзів - значить радіти їх нещастю. Адже нещастя друзів — зле; воно заподіює біль. Висновок сміх включає в себе одночасно біль і задоволення.

Для Аристотеля комічне — різновид потворного і в той же час недолік, який не є небезпечним, руйнівним, згубним. Комічна маска огидна, але не заподіює нікому страждань. Визнаючи, що в сміху присутній відтінок злісності, Аристотель вважав його етично небажаним. Але тих, хто сам ніколи не жартує і кому неприємні жарти інших, він вважав дикунами.

Декарт настирливо підкреслював роль несподіванки і здивування в смішному. Ось чому він вважав пристойним сміятися лише чужому жарту. Бо сміятися над своєю гостротою значить визнати власну дотепність несподіваною і дивною.

Декарт запропонував і фізіологічне пояснення сміху: «Сміх полягає в тому, що кров, що йде з правої порожнини серця через артеріальну вену, раптово і на різні лади роздуваючи легені, примушує повітря, що міститься там, стрімко виходити через горло, де воно утворить неявний і гучний голос; як легені, роздуваючись, так і повітря, виходячи, штовхають всі мускули діафрагми, грудей і горла, за допомогою чого рухаються лицьові мускули, вираз обличчя з таким неясним і гучним голосом називають сміхом.

Гоббс уперше висловив думку, що сміх може бути вираженням радості від усвідомлення своєї розумової переваги — думку, згодом розвинену Н. Г. Чернишевським.

Специфічним саме для сміху є процес подвоєння уявної реальності чи видимості. Сміх є одним з головних характеристик людини («людина, яка сміється» як «людина розумна» у Володимира Соловйова, чи «людина як смертна, розумна тварина, що посміхається» у Ноткера Губатого середньовічного богослова). Комічне найбільш точно через принцип подвоєння видимості відтворює основу людської діяльності взагалі, культури як засобу його життєдіяльності – принцип подвоєння світу. Культура відтворюється людиною як друга природа, йому близька, рідна, зручна, корисна.

Гумор – це “мистецтво поверхні”, стверджує Жиль Делез у своїй книзі “Логіка смислу” (1969), в якій він моделює новий тип мислення, де гумор несе важливе виразне навантаження. Гумор Делез протиставиться іронії як “мистецтву глибини та висоти”. Він приходить на зміну іронії, краще висловлює сучасний стан мислення і мови. Сміх змінює свій характер із зміною характеру мислення, а звідси – і мови.

Смішний і сумний – два протипоставні типи ціннісних переживань. Як ціннісні переживання вони мають знакову природу і можуть розглядатися як семіотичні об’єкти. У класифікації типів знаків Ч. Пірса, ці переживання відносяться до знаків-індексів, заснованим на фактичній, реально існуючій суміжності що означає і що означається; подібно тому, як дим є знаком-індексом вогню, а медичний симптом – знаком-індексом хвороби.

Як семіотичні об’єкти смішне і сумне мають свою семантику, синтактику і прагматику.

У плані семантики – це завжди переживання з *приводу*, причому класом денотатів, або що означаються – джерелами переживань – є не світ і його предмети, а тільки *події* певної якості – події, що на певний час порушують природну цілісність і безперервність людського життя.

Смішне і сумне мають свої специфічні механізми завершення, або катарсису, – сміх і плач, які належать, отже, плану синтактики.

У плані прагматики, ці переживання виконують функцію підтримки балансу людини із зовнішнім середовищем. “Вся наша поведінка є не що інше, як процес урівноваження людини зі середовищем” (Виготський). І сміх, і плач глибоко амбівалентні: вони розкривають недосконалість світу і в той же час відновлюють його стійкість і цілісність.

Згідно енергетичної парадигми (Василюк) катарсис є афективною розрядкою енергії, в просторово-часовій парадигмі – смисловою локалізацією переживання. Функцією катарсису є примирення з ситуацією, з недосконалістю життя, з деструктивними моментами або явищами дійсності. У житті він реалізується спонтанно.

Мистецтво здібне програмувати катарсис і це дозволяє, за висловом

Л.С. Виготського називати мистецтво “суспільною технікою почуття”. Це відбувається за рахунок того, що “естетичні афекти суть *парціальні*, тобто не прагнучі до переходу в дію афекту, які, незважаючи на це, можуть досягнути самої високої міри інтенсивності почуттів” (Р. Мюллер-Фрейенфельс). “Емоції мистецтва суть розумні емоції. Замість того, щоб виявитися в стисканні кулаків і в тремтінні, вони дозволяються переважно в образах фантазії”. І ось ця можливість жити в мистецтві найбільш пристрасні, які не знайшли собі виходу в нормальному житті, видимо, і складає основу біологічної області мистецтва”.

Чому принципово розрізняються сміх і плач? На це ясно указав вже Аристотель. “Смішне – це яка-небудь помилка або потворність, що не заподіює страждань і шкоди”, – говорить він, даючи визначення комедії (“Поетика”). Прочитуємо також важливий висновок (А.Ф. Лосев), що зіставляє аристотелівське розуміння комедії і трагедії: “якщо розуміти під структурою єдино подільну цілісність, у відверненні від змісту, то ця структура у Аристотеля абсолютно *однакова* і для комедії і для трагедії. А саме, - там і тут яка-небудь відвернена і сама по собі не зворушена ідея втілюється насправді незавершено, невдало і збитково. Але тільки в одному випадку цей збиток - остаточний і веде до загибелі, а в іншому випадку він далеко не остаточний і тільки викликає веселий настрій”.

Іншими словами, ключовим у виникненні сміху або плачу є визнання *оборотності* або *безповоротності*, що відбулась

Візьмемо елементарний випадок смішного: людина посковзнулася на кавуновій кірці і впала, а інший засміявся. Якщо спостерігати за людиною, яка засміялася, то можна вловити першу стадію реакції: це зупинка, завмирання м'язів особи, яка фіксує факт *смислового розриву*. У природній течії життя сталося відхилення, аномальна подія. Завмирання особи триває стільки часу, скільки потрібно для *сислової ідентифікації* розриву, або, іншими словами, оцінки його оборотності. Якщо розрив признається оборотним, тобто, що не руйнує *смислову ціле*, то м'язи особи оживають і складаються в усмішку, що є індикатором позитивної оцінки (радоші) збереження цілісності, а потім напруження розряджається сміхом. Якщо людина, що сковзнулася на кавуновій кірці, сильно забила і виявляє хворобливу реакцію, сміх може припинитися. Це означає, що смислова ідентифікація змінилась: в ній з'явився момент *безповоротності*. У звичайній ситуації фаза гальмування реакції триває не більше миті, а смислова ідентифікація має характер інсайту – моментального осяяння. У уповільненій формі фазу гальмування можна спостерігати в міміці людини, якому розказують анекдот: завмирання м'язів на обличчі тримається протягом всього вислуховування (тому так роздратовує тривалий анекдот). Саме участь в катарсичному механізмі сміху *сислової ідентифікації* (встановлення оборотності розриву) робить сміх специфічно людським явищем.

Відновлення *сислової цілісності* – необхідна умова катарсичної розрядки. Цим можна пояснити ситуацію “незрозумілого анекдоту”. Людина сприймає анекдот як розрив, але усунути “звернути” його не може; замість сміху виникає здивування

Таким чином, переживання смішного має наступну структуру

в смисловому плані: реакція на розрив - ідентифікація “зверни мости” – радість – розрядка;

у зовнішньому вираженні: замирання м'язів особи - гальмування замирання – усмішка – сміх.

В плані локалізації переживання являє собою *звуження* значущості джерела переживання.

Тривалість та інтенсивність сміху визначаються семантикою, синтактикою і прагматикою смішного. Вони можуть варіювати в залежності від значущості, яка виниклому смислового розриву додається в несвідомому людини. У великому числі випадків її не вдається раціонально пояснити. Падіння людини зі стільця часто викликає більш могутню реакцію, ніж витончена гра слів. На існування *архетипічних* джерел породження смішного вказує саме існування естетичної категорії комічного і його жанрів. “К. Юнг говорив, що архетипічне розпізнається за незвичайно сильною емоційною реакцією, що його супроводить” (Хегай). Ефект смішного може бути збільшений за рахунок структурного розподілу напруження всередині однієї смішної події, або включення його в ланцюжок смішних подій, або за рахунок контрастного контекстного оточення. Нарешті, величезне значення має сам акт сприйняття смішного. Наприклад, в групі людей з'являється ефект зараженості сміхом, коли розширяється або перемикається об'єкт сміху.

Найбільш непрості для аналізу комплексні, історичні, соціокультурні явища, де виявляються “системні ефекти”, що спотворюють причинно-слідчі зв'язки і що унеможливають однозначне пояснення, чому сміються люди. Системні ефекти вимагають спеціальних прийомів опису і аналізу. Самим знаменитим прикладом “системного сміху” є “народна сміхова культура”, досліджена в класичній роботі М. М. Бахтіна про Рабле.

У цілому ряді пунктів сміх близький акту естетичної діяльності. Того, хто сміється можна порівняти з автором, який володіє “надлишком бачення” по відношенню до об'єкта сміху (героя), виділяє деяку подію, організовану навколо об'єкта (героя), відділяє істотні моменти, оцінює, узагальнює і завершує подію. Відмінність від творчого акту – в пасивності того, хто сміється. Сміх – як би спонтанна, прото-художня форма естетичної об'єктивації в житті. Сміх використовується мистецтвом як універсальний конструктивний засіб не тільки досягнення катарсичного ефекту, але і як засіб оформлення і завершення дієвого (що зумовлений подією) матеріалу. Смішне в житті не є художнім, але вже в чималій мірі потенційно художнім. Самий нехитрий переказ в побуті смішної події є актуалізацією таланту і майстерності оповідача. Всякий твір, що викликає сміх, вже *можна вважати* більш або менш вдалим. У всьому арсеналі художніх коштів, створених світовою до-авторською і *авторською культурою*, у сміху немає конкурентів по здатності залучати та утримувати аудиторію

Катарсис плачу вимагає значно більшої творчої активності, щоб бути переробленим в художніх формах.

Сумне переживання також починається із зупинки міміки і смислової ідентифікації події розриву. Але змістом ідентифікації є визнання *безповоротності*, що трапилась, яка розряджається в плачі. Просторово-часова спрямованість переживання – не *звуження*, як в сміху, а *розширення*, генералізація почуття втрати. Локальне порушення прирівнюється руйнуванню всього цілого. Звичайно, значущість, що несвідомо додається розриву, впливає на тривалість плачу. Але механізм повернення в початковий стан цілісності є частково зворотним сміховому, менш смисловим і більш фізіологічним. Тут значущість втрати виявляється як би в залежності від величини психофізіологічного ресурсу, що дозволяє людині подовжити стан плачу. Катарсис плачу здійснюється вже після того, як людина не може плакати (феномен “виплакати горе”). Тоді відбувається відносна або повна редукція переживання і людина отримує можливість переусвідомити ціле з урахуванням безповоротної втрати.

Внаслідок оборотності події, що викликає сміх, ця емоція є більш локальною і завершеною. Плач часто не здатний повністю зняти переживання, оскільки сама дійсність підтримує його. Тому афект здатний легко поновлюватися. Якщо одне і те ж джерело сміху при повторній рецепції викликає звичайно ослаблену реакцію або взагалі ніякої, то найменше нагадування про джерело плачу здатне пробудити навіть оновити колишню емоцію.

Якщо трансгредієнт, що сміється джерелу смішного (смилова ідентифікація *відділяє* його від об'єкта), то плачущий трансгредієнтністю не володіє – смылова ідентифікація *втягує* його в сумну подію. Суб'єкт сумного переживання частково включається в його об'єкт, оскільки це його, суб'єкта, смылова цілісність порушена. У катарсисі плачу намагається заспокоїтися свідомість обмеженості і кінцівки самого плачущого (“Тому ніколи не питай, по кому дзвонить дзвін...”).

Додати сумному переживанню естетичну якість – величезна архітектонічна проблема. Це пов'язано з тим, що в сміховому катарсисі верховодить синтактика, а в катарсисі плачу – семантика.

З одного боку, здається, немає нічого простіше, ніж спровокувати сумне переживання. Досить демонструвати людині руйнування або знищення всього, що складає його ціннісний мир, нагадувати йому про його власну слабкість і смертність. Але тут встане, по-перше, проблема *завершення* переживання – разовим плачем справа може і не обійтись. По-друге, тисячоліття розвитку мистецтва наклали негласну заборону на пряме використання деструктивних афектів і емоцій. Навіть факт *парціальності* (частковості) цих емоцій – те, що вони дозволяються в

уяві – недостатній. На це вказує, наприклад, той невисокий художній статус, який має мелодрама. Мистецтво зробило сублімацію переживання безповоротності у *високі жанри* трагедії, плачу, оди на смерть, катарсичний механізм яких набагато складніше, ніж психофізіологічний катарсис плачу. Він необхідно включає ідеологічні компоненти (релігійне переживання, філософську рефлексію), що врівноважують і завершальні переживання. Наприклад, життя втраченої людини знаходить безсмертя в пам'яті (Василюк).

Цією вказівкою на складність ми і обмежимося, посилаючи до зразків аналізу естетичного катарсису в книзі Л. С. Виготського

Нас далі будуть цікавити деякі форми *розширення* і *накладення* переживань смішного і сумного

Тут відразу кидається в очі можливість комбінацій *синтактики смішного* і *семантики несмішного*.

Однією з таких комбінацій є чорний гумор. Це гібридне катарсичне утворення, побудоване на допущенні, що безповоротне має зворотний характер. *Смерть відреагується* як дрібниця. Це не ініціаційний архетип, де відбувається перетворення особового ядра в межах одного і того ж тіла, символічно вмираючого і що народжується заново. Для виникнення чорного гумору безповоротність смерті повинна виразно усвідомлюватися. Але те, що по значенню повинно викликати сумне переживання, оформляється як *смішне*. Через те, що умовність і протиприродність очищення цілком сприймаються, розрядка не може бути повною. Після неї залишається деякий сумнів – а чи так уже це смішно? Але саме “провисання” очищення створює особливу сенсорну вібрацію – переживання триває довше, ніж в нормальному сміховому катарсисі.

Перетворення семантики несмішного може диктуватися *прагматикою*.

Злорадний сміх пов'язаний з особливим відношенням суб'єкта до об'єкта (прагматика втручається в семантику). Ненависть однієї людини до іншого, заздрість, прагнення помсти – це відносини ураженої цілісності суб'єкта, і безповоротні порушення, що відбуваються з об'єктом, не порушують цілісності суб'єкта, а навпаки, її відновлюють. Злорадний сміх може бути спонтанним, але навряд чи цілком природним, оскільки і уражена цілісність, що сміється, і порушена цілісність об'єкта сміху утримують відтінки сумного переживання.

Смішне (як спонтанне, так і художньо програмоване) природно виникає з семантики. Автор знаходить його в розривах самої реальності. Декілька інакше утвориться ідеологічний сміх (його можна назвати також риторичним або прагматичним сміхом), який є сміхом націленим і в чималій мірі штучним аналогом *спонтанного* злорадного сміху. Автор не знаходить джерело смішного насправді, а задає *його, не*

оформляє, а довільно конструює. Через це так часто “натягнуто” і механістично виглядає “соціальна сатира” на службі у офіційної ідеології.

Запитальний сміх. Це також сміх прагматично орієнтований, і звідси його неприродне звучання. Але породжується він людиною несвідомо, яка знаходиться в незнайомому оточенні. Її поведінка здається їй самій неадекватною і вона намагається сміхом переконати себе та інших в оборотності виникаючої незручності. Як би запрошуючи всіх посміятися над собою, вона намагається полегшити свою адаптацію в новому середовищі.

Цинічний сміх будується на тому, що смисловий розрив (план семантики) ускладнюється порушенням прагматики, а саме культурної заборони на недотримання (профанацію) вищих цінностей даного суспільства. Висміюватися можуть поняття, символи, канонізовані імена. Оскільки цинічний сміх робить замах на культурно-ідеологічну цілісність суспільства, він носить приховано або відкрито провокаційний характер, тобто прагне до дозволу також в сфері прагматики.

Психологічно сміх знімає з людини обов'язок поводитися згідно існуючих в даному суспільстві норм — хоча б на деякий час. Сміх дає людині відчуття своєї «сторонності», незацікавленості в тому, що трапилося і що відбувається. Сміх знімає психологічні травми, полегшує людині його важке життя, заспокоює та лікує. Сміх в своїй сфері відновлює порушені в іншій сфері контакти між людьми, оскільки ті, хто сміється - це свого роду «змовники», що бачать і що розуміють щось таке, чого вони не бачили до цього або чого не бачать інші.

Представники семіотичного вчення сказали б: сміх творить світ антикультури. Але світ антикультури протистоїть не всякій культурі а стосовно тільки даної, — що висміюється. Тим самим він готує підмурок для нової культури — більш справедливої. У цьому великий творчий початок сміхового світу.

Статья посвящена анализу проблемы смеха, игры и искусства как творческих актов. Изучается семантика, синтактика и прагматика смешного. Формулируется структура смешного – в смысловом плане: реакция на разрыв - идентификация “сверни мосты” – радость – разрядка; в внешнем выражении: замирание мышц лица - торможение замирания – улыбка – смех.

Статтю подано до друку 22.03.2005

ЗМІСТ

Розділ І. СОЦІАЛЬНІ ТА ОСОБИСТІСНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ТА ОБДАРОВАНОСТІ

<i>Ложкин Г.В., Волянюк Н.Ю.</i> Психологические факторы качества жизни людей.....	3
<i>Будник С.М.</i> Деякі аспекти розвитку професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності.....	9
<i>Вдовиченко О.В.</i> Риск как сущность творческого процесса	16
<i>Воробйов А.М., Романюк В.Л., Сторож О.В.</i> Психофізіологічні аспекти творчості	22
<i>Гавалешко О., Чуйко Г.</i> Політика – можливість творчої самореалізації?.....	31
<i>Горобець Т.В.</i> Глибиннопсихологічні передумови творчого процесу: психоаналітичний аспект.....	38
<i>Ковалев В.И.</i> Формы и способы жизнетворчества личности как разновидности человеческой темпоральности.....	43
<i>Колісник О.П.</i> Духовність в саморозвитку особистості та спільноти	53
<i>Кривко Т.А.</i> Проблема самореалізації особистості у глобалізованому світі.....	60
<i>Лабінська С. М., Ставицька С.О.</i> Співвідношення рівня довіри до себе та рівня домагань як адаптивний механізм реалізації творчої особистості.....	67
<i>Лец Ю.А.</i> Форма организации учебной деятельности в начальной школе как фактор развития одаренности.....	72
<i>Мітлош А.В.</i> Психосоціальний аспект формування особистості лідера.....	79
<i>Осика К.С.</i> Вольові якості як компонент творчості в процесі підготовки спортсменів-каратистів.....	86
<i>Патинюк О.П.</i> Відповідальність як передумова творчого підходу соціального працівника до виконання функціональних обов'язків.....	92
<i>Пащенко М.І.</i> Фактори впливу на розвиток творчої активності майбутнього фахівця.....	98
<i>Самоха Р.А.</i> Творчість у процесі фізичного виховання студентської молоді.....	108

Серняк О.М. Комунікативнодіяльнісний підхід як основа психологічного комфорту у підготовці творчого вчителя іноземної мови (на матеріалі викладання англійської практичної граматики).....	113
Ушакова І.В. Специфіка особистісних якостей в становленні обдарованої особистості.....	119
Чорна Л. Обдарованість її загальні та спеціальні складові.....	125
Юсіфова А.А. Роль творчості у розвитку особистості.....	135

Розділ II. ВІКОВА ДИНАМІКА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Кіричевська Е.В. Розвиток творчої активності студентів соціогуманітарних дисциплін через розв'язання евристичних задач.....	143
Король Л.М., Максимець С.М. Самостійність як передумова розвитку творчої діяльності особистості	150
Латиш Н.М. Психологічні особливості розв'язування творчих конструктивних задач молодшими школярами.....	157
Медведєва Н.В. Дослідження процесу художньо-графічної діяльності дітей молодшого шкільного віку.....	163
Мелянчук Н.Є. Можливості творчого підходу у національно-патріотичному вихованні учнів в початковій школі.....	172
Осика О.В. Моральний вчинок як фактор творчості молодших школярів.....	177
Перепелюк Т.Д. Розуміння сюжетного зображення – умова розвитку творчої обдарованості молодших школярів.....	184
Токарева Л.Д. Проблема творчого підходу в особистісному зростанні молодшого школяра.....	190
Чорна О.М. Особливості розвитку фантазії дітей при переході від ігрової до навчальної діяльності.....	197

Розділ III. ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Приходько Ю.О. Ціннісні орієнтації особистості як психологічна проблема.....	208
Козерацька Н.М. Деякі фактори впливу на ціннісні орієнтації студентів.....	218
Кульбіда Н.М. Розвиток економічної суб'єктності як детермінанти творчого функціонування особистості у підприємницькій сфері діяльності.....	225

<i>Музика О.Л.</i> Ціннісна підтримка особистісного росту.....	232
<i>Панфілов Ю.І.</i> Ціннісні орієнтації – важливий компонент психологічної сумісності членів малих груп.....	240
<i>Подкоритова Л.О.</i> Емпіричне дослідження індивідуально-типологічних особливостей здатності до антиципації життєвих виборів у випускників ВНЗ.....	246
<i>Чернобровкін В.М.</i> Теоретичні засади рефлексивно-цільового тренінгу прийняття педагогічних рішень.....	253
<i>Шебанова В.І.</i> Розвиток духовних і професійно-особистісних якостей майбутніх вчителів методами театрального мистецтва.....	260

Розділ IV. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ОБДАРОВАНOSTІ

<i>Бойко Д.</i> Методичні засоби вивчення проявів різних типів творчих здібностей у старшокласників.....	268
<i>Зусь І.О.</i> Вивчення типів представленості інформації та креативного мислення учнів.....	274
<i>Переверзєва В.М., Пахомова О.Л.</i> Вплив релаксації на зниження тривожності і невротичності у старшокласників.....	280
<i>Хімчук Л.І.</i> Розвиток творчих технічних здібностей дітей в умовах позашкільного навчання.....	285
<i>Череповська Н.І.</i> Діагностика особливостей художнього мислення – індикатору творчого потенціалу.....	292

Розділ V. ПСИХОСЕМАНТИКА СВІДОМОСТІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

<i>Карпенко Н.В.</i> Психосемантика свідомості творчої особистості..	301
<i>Кисіль С.Г.</i> Мислення як операційний механізм пам'яті.....	306
<i>Рибальченко О.В.</i> Гра, мистецтво, сміх.....	312